

University of Groningen

Zitten we op één lijn? een studie naar de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs in de basisschool

Konings, Fianne

DOI:

[10.33612/diss.119860716](https://doi.org/10.33612/diss.119860716)

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2020

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Konings, F. (2020). *Zitten we op één lijn? een studie naar de bijdrage van culturele instellingen aan doorlopende leerlijnen cultuuronderwijs in de basisschool*. [Rijksuniversiteit Groningen]. Rijksuniversiteit Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.119860716>

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Bijlage 1

Overzicht Enquête Culturele Educatie (ECE) en monitorstudies cultuureducatiebeleid PO en VO

Enquête Culturele Educatie (ECE)	Monitorstudies van het cultuureducatiebeleid in het primair en voortgezet onderwijs
<ul style="list-style-type: none">- ECE 1998-1999 (IJdens, 2000)- ECE 1997-2000 (IJdens, 2001)- ECE 2001 (IJdens & Silfhout, 2002)- ECE 2003 (IJdens, Hoogenberg-Engbers & Van den Bogaard, 2004)- ECE 2006 (IJdens & van den Berg, 2007)- ECE 2010 (Oomen, Gramberg & Reinink, 2011)	<ul style="list-style-type: none">- Monitor Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs 2006-2007 (Hoogeveen, den Blanken & Van der Vegt, 2007)- Cultuureducatie in het primair onderwijs: eindrapportage monitor regeling Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs (2004-2007) (Hoogeveen & Van der Vegt, 2008)- Monitor Cultuureducatie voortgezet onderwijs peiling 2006 (Oomen, Donker, Van der Grinten & Haanstra, 2006)- Monitor Cultuureducatie voortgezet onderwijs peiling 2007 (Oomen, Donker, Van der Grinten & Haanstra, 2007)- Monitor Cultuureducatie voortgezet onderwijs peiling 2008 (Oomen, Donker, Van der Grinten & Haanstra, 2008);- Kunst en cultuur in de brede school. Een onderzoek naar de randvoorwaarden (Oomen, Kruiter, van der Grinten, Zuidam & Kieft, 2008)- Cultuureducatie in het primair en voortgezet onderwijs. Monitor 2008-2009 (Oomen et al., 2009)- Cultuur in beweging. Monitor Versterking Cultuureducatie in het Primair Onderwijs 2005-2006 (Van der Vegt & Hoogeveen, 2006)- Monitor cultuuronderwijs in het primair onderwijs & programma Cultuureducatie met Kwaliteit (2013-2014) (Hoogeveen, Beekhoven, Kieft, Donker & Van Grinten, 2014)- Monitor Cultuureducatie Voortgezet Onderwijs 2017 (Kieft et al., 2017)- Monitor cultuuronderwijs voortgezet onderwijs 2015 (Kruiter et al., 2015)- Rapport monitor. Cultuuronderwijs in het primair onderwijs en programma Cultuureducatie met Kwaliteit. Peiling 2015/2016 (Kruiter et al., 2016)- Monitor cultuureducatie primair onderwijs 2017-2018 (Nooij et al., 2018)

Bijlage 2

Globale indeling effectonderzoek versus subcategorieën van Harland et al., 2005

- 1) affectieve effecten, kennis;
 - 2) waardering en vaardigheden met betrekking tot de kunstdiscipline;
 - 3) sociale en culturele kennis;
 - 4) kennis, vaardigheden en appreciatie buiten de kunsten;
 - 5) cognitieve vaardigheden;
 - 6) ontwikkelingen op het gebied van creativiteit;
 - 7) communicatieve en expressieve vaardigheden;
 - 8) persoonlijke ontwikkeling;
 - 9) sociale ontwikkeling;
 - 10) wijzigingen in attitudes ten opzichte van betrokkenheid bij de kunstdiscipline;
 - 11) overdracht buiten de kunstdiscipline.
- (Harland et al. 2005; Lord 2007).

Globale indeling effectonderzoek	Categorieën Harland et al. 2005, Lord 2007
<p>Rood: categorie Harland et al. (2005) komt meerdere keren voor in de globale indeling. Zwart: categorie Harland et al. (2005) komt een keer voor in de globale indeling.</p>	
Effecten van partnerschap op voorwaarden om tot leren en ontwikkeling te komen.	<ul style="list-style-type: none"> - affectieve effecten - cognitieve vaardigheden: cognitieve vermogens, concentratie, scherpzinnigheid en helderheid - persoonlijke ontwikkeling: gevoel van eigen persoonlijkheid en identiteit, gevoel van eigenwaarde, zelfvertrouwen en gevoel van volwassenheid - overdracht buiten de kunstdiscipline: huidig leven buiten school
Effecten van partnerschap op leerresultaten in niet-kunsvakken zoals wiskunde en taal.	<ul style="list-style-type: none"> - overdracht buiten de kunstdiscipline: leven op school - Kennis, vaardigheden en appreciatie buiten de kunsten (bijvoorbeeld lezen)
Effecten op algemene vaardigheden van leerlingen	<ul style="list-style-type: none"> - Kennis, vaardigheden en appreciatie buiten de kunsten (bijvoorbeeld sensorisch bewustzijn) - sociale en culturele kennis - cognitieve vaardigheden: probleemoplossende vaardigheden - ontwikkeling op het gebied van creativiteit - communicatieve en expressieve vaardigheden: algemene communicatieve vaardigheden - sociale ontwikkeling - overdracht buiten de kunstdiscipline: toekomstig leven en werken
Effecten van partnerschap op kunst gerelateerde vaardigheden en kennis van leerlingen.	<ul style="list-style-type: none"> - kennis, waardering en vaardigheden met betrekking tot de kunstdiscipline - communicatieve en expressieve vaardigheden: artistieke communicatieve en expressieve vaardigheden - persoonlijke ontwikkeling: vertrouwen in de kunstdiscipline - wijzigingen in attitudes ten opzichte van en betrokkenheid bij de kunstdiscipline

Bijlage 3

Verkenning van de aandachtspunten volgens Efland ten behoeve van een geïntegreerde theorie, gerelateerd aan de theorie van Van Heusden

Vier van de aandachtspunten zijn vetgedrukt en worden uitgebreider besproken. Dit zijn de onderwerpen waarmee in een notendop kan worden ingegaan op de theorie van Van Heusden: het verschil tussen herinnering en actualiteit (a), de overbrugging van dit verschil(b), verbeelding (c) en media (d).

Aandachtspunten die volgens Efland uitgewerkt dienen te worden in een geïntegreerde theorie (Efland, 2002, p. 78)	Aanzet uitwerking aandachtspunten met de inzichten van Van Heusden
"The symbolic character of thinking – how symbols develop and change in artistic activities, how artists find ideas, how ideas undergo modification, and how work of art are interpreted by viewers"	Kunst maken en interpreteren is intentionele, semiotische cognitie. Intentioneel wil zeggen dat herinneringen over de werkelijkheid gaan. Deze herinneringen worden opgeslagen, waardoor de herinneringen <i>tekens</i> worden waarin de veranderende werkelijkheid vorm en betekenis krijgt (2012c, p. 25).
"The range and variety of symbolic entities, including propositional (verbal or numerical) and no propositional (gestures, images, metaphors) entities" (d)	Media waarin betekenis wordt gegeven zijn: lichaam (o.a. 'gestures'), artefacten (o.a. 'images'), taal (o.a. 'verbal', 'metaphors') en grafische notatie (o.a. 'numerical') (2010a, pp. 41-44).
"How learners acquire new knowledge and skills by constructive processes (assimilation and accommodation) or enculturation into knowledge communities" (b)	Assimilatie: verbeelding en conceptualiseren Accommodatie: waarnemen en analyse (2010b, pp. 54-58).
"How prior knowledge conditions the structure of new knowledge" (a)	Herinneringen zijn de basis van cognitie en van verdere ontwikkeling (2012c, p. 25).
"How students monitor their own learning (i.e. metacognition) and how metacognitive strategies are learned"	Metacognitie -het vermogen tot reflectie op cultuur met de basisvaardigheden- wordt het cultureel bewustzijn genoemd. Dit cultureel bewustzijn zou ontwikkeld moeten worden in cultuuronderwijs (2010a, pp.32-35).
"The cognitive function of emotion"	Emotie speelt een doorslaggevende rol in het cognitieve proces. Emotie is de drijvende kracht achter het handelen (2010a, p. 47).
"How knowledge becomes meaningful when linked to its social context"	Kunst is een belangrijke vorm van kennis, die mede door de sociale context wordt gevormd en die de context zelf ook vormt. Van Heusden (2012c): "Door het bewustzijn, dat altijd een bewustzijn van verandering is, in voorwerpen waarneembaar te maken kan men er

	<p>meer greep op krijgen. Vandaar ook dat <i>herkenning</i> voor kunst zo belangrijk is. Via kunst kan men een ervaring delen, waardoor kunst ook bijdraagt aan het vormen en in stand houden van een gemeenschap en identiteit – Donald spreekt in dit verband van ‘distributed cognition’” (p. 27).</p> <p>“Art is always created in the context of <i>distributed cognition</i>. Human cultures can be regarded as massive distributed cognitive networks, involving the linking of many minds, often with large institutional structures that guide the flow of ideas, memories and knowledge” (Donald, 2006, p. 4).</p>
<p>“How meaning is transacted from the situations where it occurs, as for example, in cognitive apprenticeship, where one learns from more knowledgeable members of specific knowledge communities or scaffolding”</p>	<p>Van Heusden geeft geen didactiek.</p>
<p>“The conditions of transfer, that is, ways that knowledge from one domain find applicability in other domains”</p>	<p>Het proces van betekenisgeving met de verschillende vaardigheden – waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren - , waarbij in bepaalde kennisdomeinen bepaalde vaardigheden dominant zijn, zoals het verbeelden in de kunsten en de analyse in onderzoek (2010a, pp. 37-38). Van Heusden geeft in 2019 een aanzet voor de mogelijkheid om transfer, het toepasbaar maken van kennis voor verschillende domeinen, inzichtelijk te maken. “Op grond van een theorie van kunst als verbeelding van de ervaring kun je voorspellen wat leerlingen zullen leren van kunstonderwijs: ze leren <i>reflecteren</i> (met mogelijke transfer naar andere vormen van reflectie zoals filosofie of geschiedenis), ze leren <i>verbeelden</i> (met mogelijke transfer naar andere vormen van verbeelding, zoals in techniek, reclame, design en de zorg) en ze leren <i>technische vaardigheden</i> (mogelijke transfer naar andere gebieden waar leerlingen deze vaardigheden oefenen: sport (lichaam), taal, techniek, enzovoort)” (2019, pp.156-157).</p>
<p>“Domain specificity – the idea that proficiency in one domain may not guarantee proficiency in another”</p>	<p>Van Heusden doet geen uitspraken over de bekwaamheid in bepaalde vaardigheden en kennisdomeinen.</p>
<p>“The role played by an individual’s motives, interests, and purposes in activating learning, that is, the role of human agency in learning”</p>	<p>Het bewustzijn bestaat uit de individuele en collectieve herinneringen van het individu, en diens ervaring van verschil (2010 a, p.32; 2012c, p.25).</p>
<p>“How differences in the structures of knowledge require that learners adapt their knowledge-seeking strategies”</p>	<p>De verschillende vaardigheden (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren) liggen ten grondslag aan, en zijn dominant in verschillende</p>

	kennisdomeinen (Van Heusden 2010b, 60-66; Van Heusden 2015, p.162). In de wetenschap stelt men eisen aan de vaardigheid analyseren en in de kunsten aan de vaardigheid verbeelden.
“The role played by imagination in the creation of works of arts and in their interpretation” (c)	Betekenis geven via de verbeelding, vormgegeven in een artefact (2012c, pp. 25-26).

Assimileren en accommoderen

Een punt dat in een geïntegreerde theorie voor kunstonderwijs volgens Efland (2002) uitgewerkt dient te worden, is de vraag hoe kennis wordt geconstrueerd: **“How learners acquire new knowledge and skills by constructive processes (assimilation and accommodation) or enculturation into knowledge communities”** (p. 78). Van Heusden legt uit hoe nieuwe kennis wordt verworven door assimilatie en accommodatie.

Assimilatie wordt uitgesplitst in de cognitieve vaardigheden verbeelden en conceptualiseren. Deze vaardigheden hebben het kenmerk motorisch te zijn, terwijl waarnemen en analyseren eerder accomoderende – herkende, sensorische – vaardigheden zijn (Van Heusden, 2010b, pp. 58-59). Kennis krijgt dus vorm middels de verbeelding (bijvoorbeeld een schilderij) of conceptueel (een talig bericht zoals bijvoorbeeld een twitterbericht) of in tussenvormen (een metafoor als ‘na regen komt zonneschijn’ of een slogan zoals ‘geen woorden maar daden’). In nieuwe herinneringen worden bestaande eerdere herinneringen geassimileerd, oftewel geïncorporeerd.

Bij de accomoderende vaardigheden waarnemen en analyseren wordt kennis verworven door bestaande informatie op een bepaalde manier te herkennen. De grafische weergave van de bevolkingspiramide laat bijvoorbeeld de leeftijdsopbouw zien, maar verandert deze niet.

In cultural perception, what is perceived is compared to available *schemata*. In imagination, these schemata are manipulated, with artefacts as a result.

Conceptualization allows for (collective) categorization and valuation. In analysis, the abstract concept is ‘bent back’ to perception, and the outcome are the structures of reality. Perception and analysis are basically accomodative whereas imagination and conceptualization are assimilative. (Van Heusden, 2015, p. 156)

Mensen geven dus betekenis aan de wereld (actualiteit) op basis van bestaande herinneringen (schemata) door assimilerende en accomoderende vaardigheden.

Enculturatie, het overdragen van cultuurkenmerken, vindt plaats door dit proces, waarin collectieve en individuele herinneringen worden herkend en ge(re)creëerd. Van Heusden (2009b) zegt hierover:

Our identity as human beings is thus a process in which we continuously have to invest energy. It consists of a set more or less stable memories (images, stories, ideas

– both internal and external), a changing present, as well as the process in which the memories are used to deal with the change. (p.621)

Herinneringen, waaronder individuele motieven en interesses, zijn de basis voor het betekenis geven. En deze bestaande herinneringen bepalen de structuur van nieuwe herinneringen. Dit is tevens een verklaring voor Eflands aandachtspunt **“how prior knowledge conditions the structure of new knowledge”** (Efland, 2002, p 78). ‘New knowledge’ (bewustzijn) ontstaat dus door het mentale proces waarbij op basis van bestaande herinneringen met behulp van de cognitieve vaardigheden geacommodeerd en geassimileerd wordt aan de actualiteit, het hier en nu.

Verbeelding

In een geïntegreerde theorie voor kunstonderwijs dient, volgens Efland, ook ingegaan te worden op de rol van de verbeelding bij het maken en interpreteren van kunst (p. 78). Zo stelt hij dat verbeelding een cognitief proces is, hij benoemt vaardigheden zoals het (re)organiseren van beelden en het combineren van symbolen. “[I]magination refers to the cognitive processes that enable individuals to organize or reorganize images, to combine or recombine symbols, as in the creation of metaphors or narrative productions” (Efland, 2002, p. 134). Van Heusden legt uit dat verbeelden een van de vier cognitieve vaardigheden is waarmee mensen betekenis geven aan cultuur. “The artistic is one of the basic strategies through which our personal and collective self-consciousness is formed. In the arts we use our imagination to reflect upon ourselves” (Van Heusden, 2015, p. 159). Het gaat bij de verbeelding om strategieën als fantaseren, doen alsof en construeren (Van Heusden, Rass & Tans, 2105, p. 26), of vaardigheden, zoals Efland ook uitlegt, als het reorganiseren van beelden, het combineren van symbolen en het creëren van metaforen. Vermeersch, Vandenbroucke, De Backer, Lombaerts, Elias en Groenez (2016a) hebben de verschillende vaardigheden verder geconcretiseerd.

Media

Een derde aandachtspunt waar volgens Efland op ingegaan dient te worden is **“the range and variety of symbolic entities, including both propositional (verbal and numerical) and nonpropositional (gestures, images, metaphors) entities”** (p.78). Hij benadrukt de diversiteit aan symbolen die voorhanden is. Van Heusden brengt deze ‘symbolen’ onder in vier categorieën (media), namelijk: lichaam (‘gestures’), artefacten (‘images’), taal (‘verbal, metaphors’) en grafische notatie (‘numerical’). Hij benadrukt niet de categorisering van symbolen, maar vooral het proces van betekenisgeving door verschillende media. “De media zijn de materiële basis: de materie waarin cultuur zich afspeelt en de middelen waarvan het zich bedient – het medium is dat waar het proces ‘doorheen gaat’” (Van Heusden, 2010a, p. 41).

Bijlage 4

Casestudie filmproject (hoofdstuk 4)

Kunstdisciplines: Theater, film (en drama)

Culturele instelling: Jeugdtheater

Beschrijving van casus filmproject

Het project dat in deze casus met het analyse-instrument is geanalyseerd, is ontwikkeld door een Nederlands jeugdtheatergezelschap. Dit jeugdtheater heeft in overleg met een basisschool, en met medewerking van een organisatie die gespecialiseerd is op het terrein van mediakunst¹, eind 2010 een filmproject over het onderwerp 'sprookjes' opgezet. De mediakunstorganisatie leverde de vakkrachten op het gebied van film.

In dit project, voor de groepen 1 t/m 8, maakte elke klas een film naar aanleiding van een sprookje. De nadruk lag op sprookjes uit het Midden-Oosten. Zeventig procent van de leerlingen heeft ouders van niet-Nederlandse afkomst, waarvan de grootste groep Turks. De sprookjes zijn deels ingebracht door de leerlingen. Hen is gevraagd sprookjes uit hun eigen cultuur (herkomstland ouders) te verzamelen.

Voor de film "vertalen de leerlingen het verhaal in beelden, maken teksten voor scènes, maken decors en kostuums, oefenen het acteren en filmen de scènes zelf" (uit: projectaanvraag). De leerlingen filmden met behulp van de 'blauwe wand'-techniek. Dit wil zeggen dat de kinderen voor een blauw doek het verhaal speelden en dat met een andere camera het decor werd gefilmd. Beide opnames kwamen tijdens het spelen samen op een projectiescherm. De filmopnames worden door vakdocenten gemonteerd tot een film waarin de acht sprookjes door twee professionele acteurs in een raamvertelling met elkaar zijn verbonden. Elk kind kreeg een dvd van de film.

Het project nam op school drie weken in beslag, waarbij elke klas iedere dag 45 minuten les kreeg binnen het project. De afsluiting vond twee weken na afloop plaats, in de vorm van een presentatie van de film aan ouders en kinderen. Naast de filmvertoning trad ook het jeugdtheater met een sprookjesvoorstelling op.

Analyse inhoud

Op welk onderwerp wordt gereflecteerd?

In het project lag de nadruk op tien sprookjes. Acht sprookjes zijn door leerlingen bewerkt. In elke klas is een van de acht sprookjes bewerkt tot een korte film. Deze sprookjesfilmpjes

¹ Mediakunst wordt door de betreffende organisatie op de website genoemd, maar niet gedefinieerd. Wel wordt omschreven wat mediadocenten zijn en hoe zij leerlingen begeleiden. Mediadocenten zijn kunstenaars die leerlingen begeleiden bij het maken van video- en geluidswerken die zichtbaar worden gemaakt via internet. Daarnaast worden leerlingen begeleid bij het maken van fotocollages die afgedrukt worden.

zijn gebundeld in een film met behulp van een raamvertelling (ook een sprookje), gespeeld door twee professionele acteurs. Alle kinderen hebben deze film gezien, en ook een voorstelling van het jeugdtheater, gebaseerd op een Turks sprookje. Deze voorstelling is geregisseerd door een Turkse regisseur. De muziek is van een Turkse componist.

De sprookjes in de klas zijn deels ingebracht door kinderen. De kinderen is gevraagd op zoek te gaan naar sprookjes uit de eigen cultuur. De schooldirecteur en de leerkrachten hadden de verwachting dat niet veel kinderen een sprookje zouden inleveren. In het projectplan is een algemeen beeld geschetst van ouders die niet veel sprookjes voorlezen, waardoor ze bij de kinderen ook niet bekend zijn. Uiteindelijk zijn er 35 sprookjes ingeleverd door kinderen uit verschillende leerjaren (van groep 4 t/m groep 7, ongeveer 100 leerlingen). Dit was meer dan de betrokken leerkrachten hadden verwacht. De sprookjes zijn ingeleverd bij de groepsleerkrachten. Hoe deze leerkrachten de sprookjes in de klas hebben behandeld is niet bekend bij de projectleiding. Dit is aan de leerkrachten overgelaten. Uiteindelijk zijn er door de artistiek leidster uit de ingeleverde sprookjes vier geselecteerd. Zij heeft daarnaast zelf nog vier andere sprookjes ingebracht. Het selectie criterium van de artistiek leidster was de verfilmbaarheid van het sprookje.

Met opzet is er voor gekozen om het culturele verschijnsel sprookjes en de levenslessen die in sprookjes verpakt zitten niet te behandelen. Deze keuze is gemaakt door de artistiek leidster, die aangaf te geloven in de kracht van een verhaal. In een 'goed' verhaal komt de boodschap volgens haar, zich baserend op Bruno Bettelheim, altijd over. Opvallend is dat de schooldirecteur ervan uit is gegaan dat de artistiek leidster in de klassen is ingegaan op de moraal in de verschillende sprookjes. Hij verwijst hiervoor naar het bezoek van de artistiek leidster aan de diverse klassen om de keuze van het sprookje toe te lichten. De artistiek leidster geeft aan in de klassen alleen het voor die klas gekozen sprookje te hebben verteld.

Hoe en in welk medium wordt gereflecteerd?

De nadruk in het project lag op productieve zelfverbeelding. De kinderen verbeeldden een sprookje met behulp van het medium film. De kinderen maakten een sprookje door scènes te schrijven (medium: taal), scènes te spelen (medium: taal en lichaam) en decors en kostuums (medium: voorwerpen) te maken.

Op momenten was er sprake van receptieve zelfverbeelding. Dit wil zeggen dat de kinderen het sprookje meemaakten. Dit gebeurde toen het sprookje werd verteld (medium: taal), de kinderen het verhaal doorleefden (medium: lichaam/hoofd) en de kinderen de film (medium: grafisch) en theatervoorstelling (medium: taal en lichaam) zagen.

Tot slot is er na afloop van de theatervoorstelling een uitwisseling geweest tussen leerlingen van groep 6 en de acteurs van het jeugdtheater over het spelen van een Turks sprookje (zelfconceptualisering en zelfanalyse met behulp van het medium taal).

Hoe, en in welk medium werd gereflecteerd, was een keuze van de artistiek leidster. Vanuit haar achtergrond als theatermaakster en regisseur, gelooft zij, zoals gezegd, in de kracht van

een verhaal. Voor haar eigen werk doorleeft zij een verhaal om vervolgens een voorstelling samen te stellen en te regisseren. In het project wilde zij dat ook de kinderen het verhaal doorleefden en vervolgens keuzes zouden maken om het visueel vorm te geven. De artistiek leidster wilde de nadruk niet leggen op het inleven in een personage en daarbij behorende vaardigheden als het onthouden van tekst en het verstaanbaar spreken. Een van de redenen voor deze keuze was dat een deel van de kinderen de Nederlandse taal onvoldoende beheerste. Zij heeft gekozen voor het medium film en mediadocenten² als vakleerkrachten bij het project betrokken. Haar vooronderstelling was dat deze mensen in staat waren kinderen te begeleiden bij het neerzetten van een filmisch beeld. In de praktijk bleken de vakdocenten met name beeldend kunstenaars die weinig ervaring met film en het primair onderwijs hadden. Dat er geen nadruk is gelegd op theatervaardigheden van de leerlingen is te zien in het eindproduct, de film. Sommige kinderen staan ongemakkelijk voor de camera, soms staan ze met hun rug naar de camera, én zijn inderdaad soms slecht verstaanbaar.

De artistiek leidster zou in een vervolgproject mensen met expertise op het gebied van film inzetten. Ze denkt hierbij aan HBO-studenten film. In de evaluatie is als verbetersuggestie een werksessie met een dramaturg voor de mediadocenten opgenomen. De artistiek leidster zou in het vervolg-traject meer tijd inbouwen om kinderen de ruimte te geven het verhaal te doorleven. In het huidige project was hier weinig tijd voor. Het eindproduct moest binnen vier weken af zijn. De vakkrachten waren hierdoor vooral bezig met het toewerken naar het eindproduct.

Hoe wordt aangesloten bij kinderen van verschillende leeftijden en het onderwijsprogramma (van de school)?

De artistiek leidster heeft bij de keuze van de sprookjes rekening gehouden met de verschillende leeftijdsgroepen. Vanuit haar expertise - zij heeft meerdere sprookjesvoorstellingen voor verschillende doelgroepen gemaakt -, is zij tot een selectie gekomen. Daarbij heeft zij onder meer gekeken of de moraal in de sprookjes relevant is voor de betreffende leeftijdsgroep.

Door de nadruk te leggen op sprookjes uit het Midden-Oosten is aangesloten bij de cultuur van de kinderen. Van de acht sprookjes die in de klas zijn bewerkt, zijn drie sprookjes uit Turkije afkomstig (waarvan twee door de artistiek leidster ingebracht), een uit Afrika (afkomstig van een leerling), een uit het Midden-Oosten (door leerlingen ingebracht), twee sprookjes uit Duitsland (een door een leerling ingebracht) en een uit de regio van het jeugdtheatergezelschap (ingebracht door de artistiek leidster). Terwijl werd verwacht dat de leerlingen de sprookjes niet zouden kennen, bleek met name de Turkse verteltrant (een bepaalde manier van vertellen van een verhaal, vergelijkbaar met "Er was eens...") voor Turkse kinderen heel herkenbaar. De kinderen uit groep 6 die een Turks sprookje hebben gespeeld met dezelfde thematiek als de voorstelling van het jeugdtheater, herkenden veel in de voorstelling van het jeugdtheater en zochten om die reden op eigen initiatief contact met de professionele acteurs.

² Mediadocenten: docenten gespecialiseerd in nieuwe media.

In de opzet van het project is verder geen aandacht besteed aan de verschillen tussen leeftijden als het gaat om de wijze waarop betekenis aan sprookjes wordt gegeven, het maken van decors en kostuums, het spelen en filmen. Het lijkt erop dat de verantwoordelijkheid voor het 'op maat' maken bij de vakdocenten lag. De aansluiting van de mediadocenten bij de doelgroep verliep niet altijd goed. De directeur en de artistiek leidster hadden wel voorzien dat de kleutergroepen voor de vakdocenten onbekend terrein waren. Voor de kleuters was dan ook een dramadocente bij het project betrokken. De lessen in de onderbouw zijn volgens de directeur en de artistiek leidster goed verlopen. In de midden- en bovenbouw bleek de aansluiting van de mediadocenten bij de leerlingen lastiger te zijn. Om dit probleem op te lossen zijn, zoals gezegd, de groepsleerkrachten geleidelijk meer bij het project betrokken om de vakdocenten pedagogisch en didactisch te ondersteunen.

Er is met het project niet aangesloten bij het reguliere onderwijsprogramma. De artistiek leidster heeft wel gevraagd naar eerdere ervaringen met film. Deze waren er niet. Uit het interview met de schooldirecteur blijkt dat er wel eerder een filmproject van de lokale steunfunctie op school heeft plaatsgevonden. De directeur beschreef dit echter als 'hap snap' en beschouwde het als niet-relevante informatie.

De school gaf wekelijks handvaardigheid en muziek. Op de vraag aan de artistiek leidster waarom deze vakken niet zijn betrokken bij het project, bleek zij hier niet van op de hoogte. Zij gaf aan hierop te hebben kunnen aansluiten. De directeur vond een aansluiting bij andere vakken geforceerd. Op andere lesmomenten tijdens het project is er wel, alhoewel ongepland, aandacht geweest voor het project. Door een gebrek aan tijd zijn bijvoorbeeld de hogere groepen in de reguliere taallessen bezig geweest met tekstschrijven. Daarnaast heeft groep 1 op eigen initiatief gewerkt aan hun sprookje 'De wolf en de zeven geitjes'. Op de klasramen zag de artistiek leidster geknutselde geitjes. Wat er verder is gebeurd, is niet bekend bij de projectleiding.

Analyse afstemming

(Gedeeld) Referentiekader

Een aspect van het referentiekader van de school is de opvatting dat de leerlingen een breed cultureel aanbod geboden zou moeten worden. Cultuur is een aspect van het onderwijs dat de directeur wil borgen. Hij wordt hier door de inspectie niet op beoordeeld en zoekt daarom naar een balans tussen, zoals hij zegt, "leerrendement en cultuur". De directeur heeft deze balans gevonden door per week anderhalf uur handvaardigheid en drie kwartier muzikles te laten onderwijzen. Daarnaast kregen de leerlingen via de lokale steunfunctie, minimaal een keer per jaar, culturele activiteiten aangeboden. De school heeft op initiatief van de directeur jaarlijks een schoolbreed project van maximaal drie weken georganiseerd. Elk jaar heeft de directeur een nieuw project gekozen. Of er een vervolg zou komen op het

jeugdtheater liet hij open. Voor volgend schooljaar dacht hij eerder aan een multicultureel project.

De culturele instelling maakt jeugdtheatervoorstellingen. De artistiek leidster, initiatiefnemer en leider van het project, is opgeleid als regisseur aan een theateropleiding. Daarnaast volgde zij een master kunsteducatie. Een passie van de artistiek leidster is het vertellen van verhalen. Zij heeft een belangstelling voor sprookjes en is geïnteresseerd in sprookjes van het Midden-Oosten. Ter voorbereiding op het maken van een voorstelling gaat zij altijd naar verschillende scholen om het verhaal van de voorstelling te vertellen. Ze gaat dan in gesprek met de kinderen en ziet wat er werkt in het verhaal.

Het idee voor het project ontstond deels als een reactie op het overheidsbeleid, waarin samenwerking tussen scholen en culturele instellingen wordt gestimuleerd. De artistiek leidster stelde zich vragen als: waarom samenwerking, en hoe? Ze besloot ervaring op te doen door samenwerking met een school te zoeken. De culturele instelling heeft gekozen voor deze school, omdat de school zich weliswaar niet profileert met cultuur, maar wel jaarlijks een schoolbreed project organiseert. De artistiek leidster is door een verkoopmedewerker van het jeugdtheater, die jaarlijks scholen met nieuw aanbod bezoekt, geattendeerd op de school. De school heeft, op de eindpresentatie van het project na, geen voorstelling van het jeugdtheater gezien. De onbekendheid van de school met de voorstellingen was overigens ook een van de redenen voor het jeugdtheater om met deze school samen te gaan werken.

De artistiek leidster heeft de schooldirecteur benaderd met het idee een project te organiseren rondom sprookjes uit het Midden-Oosten. Een sprookjesproject voor kinderen sprak de directeur aan. De school heeft tien jaar geleden via de lokale steunfunctie al eens een sprookjesproject gedaan. Ook toen werden door leerlingen gespeelde sprookjes van verschillende klassen met behulp van een raamvertelling aan elkaar verbonden. Voor de directeur was dit een positieve ervaring. Met de artistiek leidster heeft hij over het onderwerp sprookjes verder niet inhoudelijk doorgepraat. Beiden delen, naar eigen zeggen, de interesse voor kinderen, met name kinderen uit het Midden-Oosten. De artistiek leidster hierover: "Als je ze kent, wil je plaats maken voor hun culturele achtergrond." Ook ziet zij de sprookjes uit het Midden-Oosten als materiaal voor toekomstige voorstellingen.

Het gedeelde referentiekader lijkt summier. Het is er wel, maar men is inhoudelijk niet de diepte ingegaan. Sprookjes en de allochtone leerlingen lijken niet meer dan een uitgangspunt voor het project. Over de onderwerpen sprookjes, de specifieke cultuur van de kinderen en de relatie hiertussen is niet doorgepraat.

Gezamenlijke doelbepaling

Met betrekking tot de gezamenlijke doelbepaling valt op dat de school de kaders uitzette waarbinnen de culturele instelling de eigen interesse, een project rondom sprookjes uit het Midden-Oosten, kon vormgeven. De schooldirecteur wilde een schoolbreed project dat drie weken mocht duren en waarbij de leerlingen met name kunstzinnig productief bezig waren (hun artistieke vaardigheden ontwikkelen). Deze wensen zijn in het project meegenomen en

in de doelen herkenbaar. Die doelen zelf zijn heel algemeen en uitgewerkt in beschrijvingen van wat de kinderen moesten doen, zoals; 'kinderen verzamelen interculturele sprookjes en verdiepen zich in verhalen uit eigen en andere culturen', 'een sprookje omzetten in een film betekent keuzes maken: wat vind je belangrijk, wat breng je in beeld, en hoe moet dat beeld er uitzien' en 'de kinderen ontdekken de basisprincipes van film en nieuwe media in het doorlopen van alle stappen die bij het maken van film gezet moeten worden' (Uit het projectplan).

De artistiek leidster heeft de inhoud in grote lijnen bepaald en het projectplan geschreven. De schooldirecteur heeft zijn akkoord gegeven. De artistiek leidster heeft gekozen voor het maken van een film, omdat film volgens haar het meest geschikte medium is om het gestelde doel te bereiken: het vormgeven en in beeld brengen van een verhaal door de kinderen. De directeur had een toneelvoorstelling als eindresultaat ook goed gevonden.

De artistiek leidster blijkt daarnaast een bepaalde overtuiging te hebben die zichtbaar werd in het project, maar die niet expliciet is gemaakt in het projectplan. De artistiek leidster wilde kinderen namelijk leren dat verhalen manipulaties zijn waarmee emoties kunnen worden opgeroepen. Ze wilde kinderen laten ervaren hoe dit gebeurt. De kinderen zouden dit ervaren door als een regisseur na te denken over hoe een verhaal zo in beeld gebracht kan worden dat het een bepaald (emotioneel) effect heeft op de toeschouwer.

Van een gezamenlijke doelbepaling was geen sprake. De school stelde de kaders vast en de culturele instelling gaf daarbinnen vorm aan de inhoud. De culturele instelling formuleerde de doelstellingen en de schooldirecteur stemde hiermee in. De doelstellingen waren algemeen en hoofdzakelijk beschreven in wat de kinderen gingen doen. De achterliggende doelstelling van de artistiek leidster is niet expliciet gemaakt en is ook niet bekend bij de school. De school heeft geen zicht op wat op cultureel gebied bij de kinderen is ontwikkeld. Dit sloot overigens aan bij de visie van de directeur, die het jeugdtheater en niet de school op dit terrein als expert ziet. De directeur heeft volledig vertrouwen in het jeugdtheater.

Formaliseren

De formalisering, in de vorm van gesprekken, heeft voorafgaand aan dit project vooral tussen de directeur en artistiek leidster plaatsgevonden. Dit proces heeft zo'n twee jaar geduurd. Gedurende die periode werden vijf à zes gesprekken gevoerd. De gesprekken tussen de artistiek leidster en de directeur lijken zich vooral te hebben geconcentreerd op de organisatie: hoe wordt het project op school opgezet, wat is de tijdsplanning en hoe kan het jeugdtheater de ouders erbij betrekken? Er lijkt minder aandacht te zijn geweest voor wederzijdse kennismaking en verkenning, voor de belangen van de twee partijen, de redenen om het project uit te voeren en om het in deze vorm te doen.

De leerkrachten zijn twee keer op een teamvergadering door het jeugdtheater geïnformeerd. Tijdens een van deze vergaderingen, negen maanden van tevoren, hebben de teamleden ingestemd met het project. Verder is de communicatie van de culturele instelling

met de leerkrachten, drie weken voorafgaand aan het project en gedurende het project, vooral via digitale nieuwsbrieven verlopen. De artistiek leidster wilde voor de leerkrachten een masterclass 'sprookjes vertellen' organiseren, maar is hier op advies van de directeur van afgestapt. Hij vond dat de artistiek leidster de leerkrachten beter kon vertellen over het project. Dit is bij de directeur zelf niet meer bekend. Hij gaat, indien dit in de projectaanvraag stond, ervan uit dat de masterclass heeft plaatsgevonden.

De vakleerkrachten hebben voorafgaand aan het project een instructiemoment gehad en een instructiemoment samen met de groepsleerkrachten. De vakkrachten die in de onderbouw werkten hebben een extra bijeenkomst ten behoeve van deze doelgroep met een dramadocente gehad. De dramadocente heeft ook een dossier met achtergrondinformatie over kleuters en een uitgewerkte lessenserie gemaakt.

De gesprekken tussen vakdocenten en groepsleerkrachten zijn pas in een laat stadium geïnitieerd. Het eerste gesprek was een week voor de start van het project. Dit bleek achteraf te laat. De vakkrachten en de groepsleerkrachten hadden, zo concludeerden de directeur en de artistiek leidster, eerder met elkaar rond de tafel moeten zitten om te bespreken hoe zij de kinderen een film konden laten maken. Het belang van de didactische bijdrage van de groepsleerkrachten aan het project lijkt te zijn onderschat. Dit is tijdens het project wel onderkend. Hierop is gereageerd door overleg tussen vakdocenten en leerkrachten onderdeel te maken van de verdere projectuitvoering.

De expertise en de vaardigheden van de vakdocenten en groepsleerkrachten, evenals de samenwerking tussen beide groepen, zijn uitgebreid onderwerp van evaluatie en hebben geleid tot aanbevelingen voor verbetering.

Het jeugdtheater heeft daarnaast voorafgaand aan het project kinderen en ouders geïnformeerd over, en geënthousiasmeerd voor het project. In de voorbereidende fase heeft de artistiek leidster (op initiatief van de directeur) ook een gesprek gevoerd met twee Turkse moeders over de vraag of dit project voor deze school en deze leerlingen geschikt zou zijn. Het jeugdtheater heeft op drie momenten voorafgaand aan het project contact gezocht met kinderen en ouders. De artistiek leidster heeft de raamvertelling in de groepen 1 t/m 7 verteld. De ouders zijn benaderd op een koffieochtend en gedurende een dag op het schoolplein. Aan de kinderen en hun ouders is verteld over het project en gevraagd sprookjes uit de eigen cultuur in te brengen.

Er is geëvalueerd met de directies, het schoolteam en de vakdocenten. In de evaluatie heeft men gekeken of de doelstellingen zijn bereikt, of de samenwerking goed was en wat verbeterpunten zijn. Wat echter opvalt, is dat er in het evaluatieverslag niets wordt gezegd over het bereiken van de doelstellingen, bijvoorbeeld hoe de interculturele kennismaking is verlopen en wat dit opleverde, of wat de ontwikkelde vaardigheden zijn op het gebied van filmen en zelf decors maken, en of men die in een eventueel volgend project zou kunnen ontwikkelen. Er is ook geen aandacht voor de ontwikkeling van de kinderen. Evenmin is er inzicht in de inhoudelijke oogst met betrekking tot sprookjes uit het Midden-Oosten. Wel wordt aangegeven dat de oogst groter is dan de leerkrachten hadden verwacht.

De directeur heeft de door de culturele instelling geschreven evaluatie, een maand na het verschijnen, nog niet ontvangen.

Contractueel is er niets vastgelegd. Wel heeft de school op verzoek van het jeugdtheater een financiële bijdrage aan het jeugdtheater betaald.

De procesmatige formalisering heeft vooral op directieniveau plaatsgevonden, in de vorm van gesprekken voorafgaand aan het project. De groepsleerkrachten en vakleerkrachten zijn in een later stadium met elkaar in gesprek gekomen.

Als producten van formalisering kunnen gezien worden: het projectplan, de evaluatie, het dossier van vakdocenten in de onderbouw, een handleiding om het project te herhalen en de nieuwsbrieven. Hier lijkt sprake van eenrichtingsverkeer. Deze producten zijn allemaal geschreven door de culturele instelling.

Gezamenlijk handelen

Bij de voorbereiding is sprake geweest van een gezamenlijk handelen van de directeur en de artistiek leidster, hoewel ook hier geldt dat de directeur aangaf wat de mogelijkheden waren, waarbinnen de artistiek leidster vervolgens haar idee heeft vormgegeven. De noodzaak om meer gezamenlijk te handelen ontstond tijdens de uitvoering. Dit was het gevolg van een probleem, namelijk dat de groepsleerkrachten niet tevreden waren over de structuur in de lessen van de vakdocenten. De artistiek leidster en de directeur besloten om de groepsleerkrachten meer te betrekken bij de uitvoering van het project. Hen werd gevraagd de lessen met de vakleerkrachten voor te bespreken, didactisch verantwoordelijk te blijven in de klas en de lessen met de gastdocenten te evalueren. Vanaf dat moment was er ook sprake van gezamenlijk handelen tussen de groepsleerkrachten en vakdocenten.

Kortom: toen de urgentie er was, werd er gezamenlijk gehandeld, zowel op directie- als op leerkrachtniveau. Over de rolverdeling tussen leerkrachten en gastdocenten zijn vooraf geen afspraken gemaakt.

Conclusies

Conclusies n.a.v. de analyse van de inhoud

Wat kinderen hebben geleerd over de verschillende sprookjes of over sprookjes in het algemeen is niet goed vast te stellen. Het sprookje was vooral een uitgangspunt om samen met klasgenoten een verhaal te doorleven en vervolgens in beeld te brengen. Het gegeven dat de sprookjes uit andere culturen komen wordt in eindproduct en de eindevaluatie niet expliciet zichtbaar.

De indruk ontstaat dat het project sterker zou zijn geweest als de artistiek leidster meer bij haar eigen expertise was gebleven of de geschikte expertise bij het project had weten te betrekken. De artistiek leidster is zelf expert in theatertaal (met lichaam en taal). Zij heeft er in dit project voor gekozen de leerlingen zich te laten uiten met het medium film. Dit was een bewuste keuze, omdat ze wilde voorkomen dat er een te grote nadruk zou

komen te liggen op theatrale vaardigheden als verstaanbaarheid, het onthouden van tekst en de positie ten opzichte van een publiek. Om die reden betrok zij dan ook mensen bij het project die wel geschoold zijn op het gebied van film. De vakdocenten die als mediadocenten waren aangenomen, bleken echter vooral beeldend kunstenaars. Hierdoor lijkt de essentie van het project, het doorleven van een verhaal, naar de achtergrond te zijn verdwenen. De school, die dacht de expertise in huis te halen van mensen die kinderen kunnen begeleiden bij het maken van een film over het onderwerp sprookjes, bleek deze expertise hierdoor niet te krijgen. De vraag is of het project anders was verlopen als men dichter bij het medium theater was gebleven, met de daarbij behorende experts op het gebied van theater door en voor kinderen. En of een voorstelling van het jeugdtheater, met een voor- en nabespreking, hetzelfde effect zou hebben gehad.

Enkele vragen die aan het begin van dit project gesteld hadden kunnen (moeten) worden door het jeugdtheater en de school, zijn: kan elke leeftijdsgroep (van groep 1 t/m 8) een verhaal doorleven en in beeld brengen? Is dit relevant voor de betreffende doelgroep? Wat is precies relevant voor de kinderen? Op welke eerdere ervaringen kunnen we voortbouwen? En welke expertise is nodig om het gestelde doel te bereiken?

Conclusie n.a.v. de analyse van de afstemming

Geconcludeerd kan worden dat er met name tussen de schooldirecteur en artistiek leidster is afgestemd. De artistiek leidster is de initiatiefnemer geweest in de afstemming. Zij heeft veelvuldig en op verschillende manieren met de school contact gelegd en onderhouden. Er is echter vooral organisatorisch en nauwelijks inhoudelijk afgestemd. Er is bijvoorbeeld niet doorgepraat over het belang voor kinderen van het vertellen van verhalen en sprookjes, de inhoud van sprookjes, en de manipulerende werking van verhalen. Ook is niet doorgepraat over de bijdrage van het project aan het lesprogramma van de verschillende klassen. Leerkrachten waren in het projectplan vooral de toegang tot de leerlingen. Er werd minder aan hun expertise ten behoeve van het project gedacht. Hier kregen de directeur en de artistiek leidster wel oog voor gedurende het project, omdat de leerkrachten aangaven dat de kinderen niet werden bereikt door de vakdocenten. Vanaf dat moment is een beroep gedaan op de pedagogisch-didactische vaardigheden van de groepsleerkrachten, waardoor er wel afstemming op klasniveau was. Deze afstemming tussen leerkrachten en vakdocenten heeft voor de relatie tussen de school en de culturele instelling op lange termijn geen meerwaarde. De directeur laat het open of er een vervolgpriject komt, waardoor met name het gezamenlijk handelen tussen leerkrachten en vakdocenten en het eventuele vertrouwen dat tussen hen is opgebouwd, niet wordt vervolgd.

Hoe ziet de bijdrage van het filmproject aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs eruit?

De vraag die met het analyse-instrument³ beantwoord zou kunnen worden, is: hoe en wat draagt cultuureducatief aanbod bij aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs? Om als culturele instelling een bijdrage te leveren aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs moet er door de school een leerlijn zijn vastgesteld, waar het aanbod bij kan aansluiten. Dit is in deze casus niet het geval.

De directeur heeft de artistiek leidster niet verteld over de wekelijkse muziek- en handvaardigheidlessen. Het aanbod van de lokale steunfunctie-instelling wordt door de school ad hoc en incidenteel genoemd en niet gezien als aanbod waarop voortgebouwd kon worden. De artistiek leidster heeft hier ook niet op doorgevraagd.

Daarnaast is er niet gekeken naar leeftijdspecifieke kenmerken. Alle leerlingen doorlopen het proces van scènes bedenken, kostuums en decors maken en filmen. Vragen zijn: kunnen leerlingen uit groep 1, 2 en 3 scènes bedenken en wat is er het nut ervan om hen te laten filmen? En wat is de betekenis van sprookjes voor leerlingen uit bijvoorbeeld de groepen 7 en 8? Dit zijn belangrijke vragen voor cultuuronderwijs. Cultuuronderwijs gaat ergens over. Het onderwerp vraagt om reflectie - met de verschillende basisvaardigheden en in verschillende media. In deze casus lijkt het onderwerp – sprookjes – ondergeschikt te zijn aan het eigenlijke doel van het project. In plaats van sprookjes hadden ook andere kinderverhalen gekozen kunnen worden. Sprookjes zijn echter een aspect van cultuur en daarom ook een interessant onderwerp voor een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. De veronderstelling in de casus is dat de leerlingen geen grote bagage hebben waar het sprookjes betreft. Enerzijds neemt niemand de verantwoordelijkheid op zich om dit onderwerp gedurende meerdere jaren met de leerlingen te behandelen. Anderzijds blijkt de verteltrant van de Turkse sprookjes voor kinderen uit deze cultuur wel herkenbaar. Er was dus wellicht meer basis om op voort te bouwen dan men zich realiseerde.

De culturele instelling in de casus heeft een goede basishouding om een relatie met een school op te bouwen en te werken aan een doorlopende leerlijn. Zij neemt het initiatief om een school beter te leren kennen. Deze relatie zou verder uitgebouwd kunnen worden, door andere vragen te stellen en door te vragen. Voor zowel culturele instellingen als scholen zouden vragen centraal moeten staan als: waarom bieden wij iets aan? Hoe bieden wij het aan? Wat draagt dit bij aan de ontwikkeling van kinderen? En waarom is dit de beste manier? Een voorwaarde daarvoor is wel dat de school zich daar ook voor wil inzetten. Een culturele instelling kan alleen een bijdrage leveren aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs, wanneer scholen hierover (ook) nadenken.

³ Hier wordt verwezen naar het analyse-instrument waarmee de bijdrage van een culturele instelling aan een doorlopende leerlijn kan vastgesteld worden. Dit analyse-instrument staat in Konings, F.E.M. (2011). *Culturele instellingen en een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Een analyse-instrument*. Utrecht: FCP.

Bijlage 5

Casestudies 1 tot en met 5 (hoofdstuk 5)

Casus 1: Kunstwekenproject

Kunstdisciplines: beeldend, dans en audiovisueel

Culturele instelling: cultuureducatieve instelling / tussenpersoon tussen kunstenaars

Samenvatting casus 1 Kunstwekenproject

<p>Deze casus ¹ betreft het project 'kunstweken' in schooljaar 2011/2012. Dit jaarlijkse, schoolbrede project wordt door een culturele instelling in samenspraak met een basisschool georganiseerd. Drie weken lang staat in elke bouw een kunstdiscipline centraal. In schooljaar 2011/2012 is dit in de onderbouw (groep 1-2) beeldende kunst, in de middenbouw (groep 3-4-5) dans en in de bovenbouw (groep 6-7-8) audiovisuele kunst.</p>	
AFSTEMMING	INHOUD
<p>Gedeeld referentiekader</p> <p>Er is sprake van een gedeeld referentiekader door eerdere projecten die de culturele instelling voor en met de school heeft georganiseerd. Dit referentiekader wordt echter niet gebruikt bij het organiseren van de kunstweken 2011/2012. De culturele instelling verwacht dat de kerndoelen een gedeeld referentiekader vormen. In de lesbrieven van de midden- en bovenbouw worden deze vermeld. Bij navraag op school blijken de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie niet bekend.</p>	<p>Onderwerp voor cultuuronderwijs</p> <p>Het onderwerp waarop leerlingen kunnen reflecteren wordt niet belangrijk gevonden in zowel de kunstweken 2011/2012 als de afzonderlijke projecten per bouw. De kunstweken gaan over een kennismaking met de mediale (materiaal) kant van verschillende kunstdisciplines.</p>
<p>Gezamenlijke doelbepaling</p> <p>Van gezamenlijke doelbepaling ten aanzien van de kunstweken 2011/2012 is geen sprake. De coördinator formuleert de doelen en communiceert deze via de lesbrieven.</p> <p>De school is wel de organisatie die de kaders uitzet, namelijk de drie weken durende kunstweken en de kunstdisciplines daarbinnen. Deze kaders zijn bij het opstellen van het partnerschap in 2009 in samenspraak vastgesteld. Bij het opstellen van de partnerschapovereenkomst was wel sprake van gezamenlijke doelbepaling. Het gezamenlijke doel was een jaarlijks onderzoek van alle leerlingen naar de betekenis (rol, zin en mogelijkheden) van kunst voor hen. Dit gezamenlijke doel werd uit het oog verloren bij het vaststellen van de doelen van de projecten in de kunstweken 2011/2012. Sowieso verschillen de interpretaties van het doel van de kunstweken. De culturele instelling wil graag aan kinderen laten zien dat er andere kijkwijzen zijn (specifiek die van kunstenaars). Medewerkers van de instelling willen kinderen de gelegenheid geven om net als kunstenaars onderzoekend bezig te zijn en manieren te vinden om zichzelf te uiten. De leerkrachten uit de kunstcommissie leggen vooral de nadruk op de mediale vaardigheden van een kunstdiscipline. Dit wil zeggen dat de leerlingen in een periode van drie weken kennis maken met materiaal bij een bepaalde kunstdiscipline, en daar iets mee te maken. Het doel van de meeste kunstenaars ligt in het verlengde</p>	<p>Basisvaardigheden</p> <p>Kinderen maken en doen (verbeelden) 'iets' in een bepaald medium.</p> <p>In het beeldende kunstproject van de groepen 1 en 2 wordt gekozen voor driedimensionaal materiaal dat normaal gesproken niet op school wordt aangeboden, gips en hout. Met dit materiaal maken kleuters een fantasiehuis. Deze huizen worden door de leerlingen op een grote plaat met verbindingsmaterialen aan elkaar verbonden (productief verbeelden).</p> <p>De middenbouw houdt zich bezig met dansen (productieve verbeelding). Enerzijds leren leerlingen een aantal basispassen (productieve waarneming), anderzijds moeten zij in 'battles' ook improviseren (productieve verbeelding). In de lessuggesties voor de leerkrachten ligt de nadruk op de oorsprong van de dansstroming en op overeenkomsten met andere urban kunstvormen zoals rap en graffiti (vaardigheid: conceptualiseren).</p> <p>De bovenbouw fotografeert, maakt een animatie, tekent een achtergrond voor een 'green screen' en presenteert zichzelf voor deze tekening (op 'green screen') (productieve zelfverbeelding; grafisch medium).</p>

¹ Voor deze casestudie is in maart 2012 gesproken met de directrice van de culturele instelling, de onderwijscoördinator en de freelance kunstenaars die werken voor de culturele instelling. Op de school is gesproken met de directeur en drie leerkrachten die namens hun bouw (onder, midden en boven) in de kunstcommissie zitten.

<p>hiervan. De kunstenaars verwijzen over het algemeen naar hun kunstenaarschap en geven aan dat ze vanuit die hoedanigheid de leerlingen willen laten kennismaken met hun medium (gips, hout, lichaam, animatie, foto en green screen). Ze streven een mooi eindresultaat voor hun leerlingen na.</p>	
<p>Formaliseren Formaliseren als proces: De procesmatige formalisering vindt vooral plaats tussen leden van de kunstcommissie en de coördinator onderwijs, tussen coördinator en kunstenaar en in beperktere mate tussen kunstenaars en leerkrachten.</p> <p>De producten van formalisering zijn: partnerschapovereenkomst(en), lesbrieven, mails tussen coördinator onderwijs en afzonderlijke kunstcommissieleden en mails tussen coördinator onderwijs en kunstenaars.</p>	<p>Media De media in de kunstweken 2011/2012 zijn voorwerpen (gips en hout), lichaam (urban dance,) en grafische media (fotografie, animatie en een 'green-screen').</p>
<p>Gezamenlijk handelen: Op directieniveau wordt er ten behoeve van de kunstweken 2011/2012 niet gezamenlijk gehandeld. Er is geen contact tussen de directies over deze kunstweken. Het partnerschap waarvan de kunstweken onderdeel zijn, is wel door de directies ontwikkeld. De betreffende schooldirecteur is echter inmiddels niet meer werkzaam op school. Op uitvoerend niveau is er sprake van gezamenlijk handelen. Het gaat vooral om een samenspel tussen kunstcommissie, coördinator onderwijs en kunstenaars. De kunstcommissie communiceert in bouwvergaderingen weer naar de leerkrachten over wat er van hen wordt verwacht.</p>	<p>Aansluiting op leerlingen Er wordt met de deelprojecten gedeeltelijk aangesloten op de interesses en vaardigheden van leerlingen, maar dit is een oppervlakkige aansluiting. Bij alle drie de bouwen wordt gekozen voor iets wat de leerlingen aanspreekt, maar niet voor wat zij al kennen of kunnen in een bepaalde kunstdiscipline. Bij de kleuters wordt gekozen voor het bouwen van een stad. Bij de keuze voor de materialen wordt onvoldoende stilgestaan bij mogelijkheden die kleuters hebben om een fantasiehuis te maken met gips, hout en verbindingmaterialen. Bij de middenbouwers wordt aangesloten op de interesse van kinderen in urban dansvormen. Leerlingen die dit al in enige mate beheersen worden ingezet als voorbeeld, maar worden niet verder geholpen om hun dansvaardigheden te ontwikkelen. Bij de bovenbouwleerlingen wordt gestart met een introductie van het audiovisuele medium, ongeacht de voorkennis.</p> <p>Samenhang met het onderwijs Er is geen sprake van samenhang met het overige onderwijs. Er worden soms wel verbindingen gelegd, maar in zijn algemeenheid zien de school en de culturele instelling de kunstweken als los onderdeel in het schoolprogramma; een periode waarin er meer tijd is voor kunst.</p>
<p>Hoe ziet de bijdrage van het kunstwekenproject aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs eruit? Er is geen sprake van een bijdrage aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Dit heeft te maken met het feit dat de kunstweken door de school worden gezien en georganiseerd als een jaarlijkse, eenmalige gebeurtenis, waarbij leerlingen van een bepaalde bouw "iets" met een bepaalde kunstdiscipline doen. In het partnerschap 2009 is wel gekozen voor een eerste aanzet tot een doorlopende leerlijn, in de vorm van een jaarlijks onderzoek van alle leerlingen naar de betekenis (rol, zin en mogelijkheden) van kunst voor henzelf. Een motivatie voor deze keuze, in termen van eindtermen en de betekenis van deze vragen voor de verschillende leeftijdsgroepen, ontbreekt echter. Er is vooral sprake van organisatorische afstemming tussen culturele instelling en school over de aanpak van de kunstweken. Van de in het partnerschap gewenste gezamenlijke ontwikkeling door leerkrachten, kunstenaars en zelfs leerlingen is geen sprake. In het proces van afstemming heeft de coördinator een lastige rol. Zij heeft veel invloed, zo blijkt uit het gebruik van de lesbrief door de onderbouwleerkrachten, maar is tegelijkertijd afhankelijk van het handelen van de kunstenaars. En die zijn uiteindelijk bepalender voor wat er in de klas gebeurt dan de afstemming tussen coördinator en leerkrachten is.</p>	

Uitgebreide beschrijving van casus kunstwekenproject

Inleiding

Deze casus² betreft het project 'kunstweken' in schooljaar 2011/2012. Dit jaarlijkse, schoolbrede project wordt door een culturele instelling in samenspraak met een basisschool georganiseerd. Drie weken lang staat in elke bouw een kunstdiscipline centraal. In schooljaar 2011/2012 was dit in de onderbouw beeldende kunst, in de middenbouw (groep 3-4-5) dans en in de bovenbouw (groep 6-7-8) audiovisuele kunst.

De school

De school is een grote katholieke basisschool met zo'n 500 grotendeels autochtone leerlingen. 90 % van de kinderen haalt minimaal havo, de overige 10 % vmbo. Het team wordt gevormd door 31 leerkrachten en tien ondersteunende personeelsleden en wordt, door de nadruk op de zogenoemde zaakvakken, zowel intern als extern omschreven als een 'cognitieve school'. De directeur spreekt over een grote mate van routine op school. De 'dingen' gebeuren op een bepaalde manier en dit wordt niet ter discussie gesteld. "Een kunstweek vindt doorgang met of zonder een bijdrage van de directeur", aldus de schooldirecteur over zijn eigen rol. Op de school is een kunstcommissie, gevormd door drie leerkrachten (groep 1/2, groep 4 en groep 6) – uit elke bouw één-, verantwoordelijk voor de organisatie van 'de kunstweken'.

In het kader van cultuuronderwijs worden, naast de kunstweken, twee keer per jaar theaternmiddagen georganiseerd waar leerlingen optreden voor hun medeleerlingen. Daarnaast worden expressievakken met behulp van de methode 'Moet je doen'³ aangeboden. De leerkrachten zijn echter, naar eigen zeggen, vooral tijdens de kunstweken met kunst bezig. De directeur verklaart ook dat het budget à 5000 euro van de 'Regeling Versterking Cultuureducatie Primair Onderwijs' volledig naar de kunstweken gaat.

De culturele instelling

De culturele instelling in deze casus is een wijkgerichte organisatie die cursusaanbod op het gebied van productieve kunstbeoefening aanbiedt en tevens scholen helpt bij het vormgeven van hun cultuur-educatieve aanbod. De kunstenaars die de instelling hiervoor inzet, zijn bij voorkeur afkomstig uit de wijk en soms zelfs een ouder van een kind op een van de scholen in de wijk. Een coördinator onderwijs van de culturele instelling organiseert en begeleidt de scholenprojecten. De culturele instelling werkt al ruim tien jaar in en met de basisschool. Deze relatie is in 2009 omgezet in een partnerschap met als doel: *De leerlingen, kunstenaars en leerkrachten zijn samen bezig met het onderzoek naar kunst, de rol van kunst, de zin van kunst en de mogelijkheden van kunst uit te werken in een concrete situatie vanuit een concrete kunstdiscipline* (uit: partnerschapsovereenkomst 2009).

Inhoud Kunstwekenproject

De coördinator onderwijs heeft in overleg met de kunstcommissie van de school kunstenaars ingezet, die tijdens de kunstweken verspreid over de drie weken lesgeven. In de onderbouw hebben twee beeldend kunstenaars tijdens twee lessen leerlingen begeleid bij het maken van fantasiehuizen van hout en gips en het samenvoegen daarvan tot een stad

² Voor deze casestudie is maart 2012 gesproken met de directrice van de culturele instelling, de onderwijscoördinator en de freelance kunstenaars die werken voor de culturele instelling. Op de school is gesproken met de directeur en drie leerkrachten die namens hun bouw (onder, midden en boven) in de kunstcommissie zitten.

³ Uitgegeven door Thiememeulenhoff.

met verbindingmaterialen (ijzer, elastiekjes etc). De leerkrachten hebben twee inleidende lessen en lessen rondom bouwen in “de realistische wereld” verzorgd.

In de middenbouw hebben drie dansers een korte demonstratie en drie ‘urban dance’ workshops gegeven. Groep 3 kreeg les in hiphop/breakdance, groep 4 in de techniek ‘locking’ en groep 5 in ‘popping’. Dit zijn dansstijlen binnen de urban dance. De leerlingen hebben verschillende danspassen geleerd en met deze basispassen tegen elkaar gebatteld. De bovenbouwleerlingen hebben gewerkt met drie audiovisuele kunstenaars. Groep 6 heeft twee lessen gefotografeerd; beeldverhalen en foto’s met spiegels. Groep 7 heeft in twee lessen animatiefilmpjes gemaakt. Zij produceerden TV-items zoals een reclame, een filmaankondiging en een amber alert. Leerlingen van groep 8 hebben een dagdeel met een ‘green screen’ gewerkt. Ze moesten een achtergrond tekenen die in het green screen werd geprojecteerd. De opdracht was teken een vreemde plek, bijvoorbeeld een grote boterham. In dit decor moesten ze elkaar interviewen.

Alle leerlingen hebben in hun bouw afgesloten met een eindpresentatie. De kleuters hebben hun huizen en stad tentoongesteld, de middenbouwleerlingen gedanst en de bovenbouwleerlingen hebben in een “Wereld draait door”-setting hun filmpjes, beeldverhalen en foto’s gepresenteerd en toegelicht.

Analyse inhoud

Op welk onderwerp wordt gereflecteerd?

Een overkoepelend onderwerp, waarop tijdens de kunstweken 2011/2012 werd gereflecteerd, ontbreekt. Volgens de oorspronkelijke doelstelling van de kunstweken, zoals weergegeven in het partnerschap document, zou kunst het onderwerp zijn. Met leerlingen zou onderzoek worden gedaan naar de betekenis van kunst en kunstdisciplines. In de praktijk van de kunstweken 2011/2012 is de aandacht verschoven van kunst als onderwerp naar kunst als mediale vaardigheid. De kinderen drukken zich uit met behulp media (voorwerpen, lichaam en grafisch) die horen bij een specifieke kunstdiscipline.

Bij de kleutergroepen werd gekozen voor het onderwerp (thema) “bouwen”. Bouwen is echter geen kunstvorm. Als kunst het onderwerp was geweest had men bijvoorbeeld “architectuur” kunnen kiezen. In de middenbouw is men nog het dichtst bij het onderzoek naar kunst gebleven door te kiezen voor een dansvorm, namelijk de urban dance. Deze dansvorm is in lessen, gebaseerd op een bijbehorende lesbrief, in verband gebracht met andere urban kunstvormen zoals graffiti en rap. In de bovenbouw bepaalden leerlingen zelf waar zij met hun audiovisuele middelen op wilden reflecteren.

Hoe en in welk medium wordt gereflecteerd?

In het beeldende kunstproject van de groepen 1 en 2 is gekozen voor driedimensionaal materiaal, namelijk gips en hout, dat normaal gesproken niet op school wordt aangeboden. Met dit materiaal maakten kleuters een fantasiehuis. Deze huizen werden door de leerlingen op een grote plaat met verbindingmaterialen aan elkaar verbonden (productief verbeelden). De nadruk lag dus op de materialen hout en gips (medium: voorwerp).

De middenbouw heeft gedanst (productieve verbeelding). Enerzijds leerden leerlingen een aantal basispassen (productieve waarneming), anderzijds moesten zij in ‘battles’ ook improviseren (productieve verbeelding). De leerlingen moesten zich uiten met hun lichaam (medium). In de lessuggesties voor de leerkrachten lag de nadruk op de

oorsprong van de dansstroming en op overeenkomsten met andere urban kunstvormen zoals rap en graffiti (vaardigheid: conceptualiseren).

De bovenbouw heeft gefotografeerd, een animatie gemaakt en ten behoeve van een 'green screen' getekend en zichzelf voor deze tekening (op 'green screen') gepresenteerd (productieve zelfverbeelding; grafisch medium).

Hoe wordt er aangesloten bij de kinderen van verschillende leeftijden? (aansluiting op vaardigheden en cultuur)

Bij de onderbouw is er deels rekening gehouden met de leeftijdsgroep. Het materiaal is tot op zekere hoogte aangepast aan de leerlingen. Zo was het gips gemengd tot een bepaalde hardheid die het voor kleuters mogelijk maakte het gips te bewerken met kindergereedschap. De kunstenaar die de kinderen met hout liet bouwen had voor de jongste kleuters ook kleiner houtmateriaal om mee te bouwen. Het gereedschap was niet aangepast. Dit hadden de leerkrachten niet verwacht.

Bij wat de leerlingen met het materiaal moesten bouwen is niet voldoende rekening gehouden met de leerlingen. Met name de jongste kleuters bleken niet voldoende kracht te hebben om van hout fantasiehuizen te maken. De leerkracht had vooraf de vraag gesteld of hout passend was voor de doelgroep. De kunstenaar overtuigde haar dat zij reeds ervaring had met de doelgroep. Dit bleek echter ervaring met kleinere groepen te zijn, in plaats van in klasverband.

Wel sprak het alle kleuters aan om te experimenteren met het hout en het gereedschap; het zorgde alleen niet voor het gewenste eindresultaat. De hout-kunstenaar concludeerde achteraf, dat het loskoppelen van het maken van huizen en de les erna de stad, voor haar niet goed had gewerkt. De jongste kleuters waren volgens haar beter tot hun recht gekomen, wanneer ze meteen verbindingen met materiaal als spijkers en elastiekjes hadden kunnen maken.

Ook de resultaten met het gips waren anders dan de kunstenaar verwacht had. In plaats van fantasiehuizen werden vooral realistische huizen gemaakt. Het realistisch bouwen was ook buiten de "kunstlessen" om te zien in de bouwhoek en zandtafel. Het lijkt erop dat deze kleuters wanneer het om huizen maken gaat, meer bezig waren met het betekenis geven aan hun eigen woonwereld, dan wonen in een fantasiewereld.

Tot slot mocht er geen kleur gebruikt worden in de eindpresentatie. Dit wilde de kunstenaar die met gips werkte niet. Hiermee wilde zij de esthetische waarde van de materialen gips, hout en metaal zichtbaar maken. Zij vindt dat in het onderwijs snel verf gebruikt wordt. Leerkrachten en leerlingen waren hierover teleurgesteld, maar uiteindelijk wel trots op het eindresultaat.

Bij de middenbouw is rekening gehouden met de interesse van de leerlingen door te kiezen voor 'urban dance'. Deze dansvorm tonen de leerlingen regelmatig tijdens theatermiddagen en op vrije presentatiemomenten in de klas. Bij de verschillende soorten danspassen is rekening gehouden met de complexiteit voor de leerlingen. De eenvoudigste vorm, hiphop en breakdance is in groep 3 aangeboden. De moeilijkere vormen 'locking' en 'popping' zijn respectievelijk in groep 4 en groep 5 aangeboden. Leerlingen die reeds urban dance passen beheersten kregen geen moeilijkere passen aangeboden, maar fungeerden vooral als voorbeeld. Hier is aangesloten op vaardigheden die bepaalde kinderen al beheersten, maar niet ten behoeve van de eigen ontwikkeling van de betreffende leerlingen.

In de bovenbouw hebben alle drie de audiovisuele kunstenaars een introductie op hun medium gegeven en daarna gekeken wat de leerlingen beheersten en van daaruit begeleid. De animatiekunstenaar wist dat sommige leerlingen al eerder een animatie hadden gemaakt via school of thuis. Echter haar aanpak is om altijd eerst de basis van haar medium uit te leggen. De fotografe heeft aangegeven dat haar opdrachten voor meerdere leeftijden werken. Bij een foto-opdracht met spiegels bleek wel dat ze met haar groep 6 meer kon doen, omdat de leerlingen goed konden samenwerken.

Hoe wordt er aangesloten bij het onderwijsprogramma van school? (samenhang)

De kunstweken worden door alle betrokkenen gezien als een op zichzelf staand project waarin drie weken de tijd is voor kunst.

Bij de onderbouw is aangesloten bij het onderwijsprogramma door aan te sluiten bij het thema bouwen uit de kleutermethode. Gekozen is om de onderwerpen en materialen te behandelen die niet gebruikelijk zijn op school, zoals het onderwerp fantasievormen en de materialen gips en hout. De kleutermethode waarin het thema 'bouwen' wordt behandeld zorgde voor samenhang met vakken zoals wereldoriëntatie, taal en rekenen.

Het dansproject had geen samenhang met de methode "Moet je doen dans". De leerkracht benadrukte dat 'urban dance' eigentijds is. Deze dansstijl wordt volgens de leerkracht niet behandeld in de methode die meer traditionele dansvormen zoals de "hokey pokey" en kringdansen behandelt.

In de bovenbouw is ook geen samenhang met de rest van het onderwijsprogramma. De bovenbouwleerkracht en de coördinator onderwijs hebben doorgepraat over het gebruik van de mobiele telefoon door leerlingen als fototoestel en de aandacht voor de veiligheidskant van internet op school. Beide aspecten zijn niet in het project verwerkt. De leerkracht uit groep 8 heeft het kunstproject wel aangegrepen om in overleg met de kunstenaar interviewtechnieken met zijn leerlingen te oefenen.

Analyse afstemming

Gedeeld referentiekader

Sinds 1999 is er contact tussen school en instelling. De directrice van de culturele instelling is als betrokken ouder op de school actief geweest. Daarnaast is er sprake van een gedeeld referentiekader door projecten die de culturele instelling voor en met de school heeft georganiseerd. Dit gedeelde referentiekader is niet gebruikt bij het organiseren van de kunstweken 2011/2012.

In 2005 werd door de coördinator onderwijs van de culturele instelling een stage-onderzoek op de school gedaan. In alle klassen vond een dansproject plaats. Dit resulteerde in een het verslag "Dansen naar visie" met daarin een uitgebreide beschrijving van de dansprojecten en een aanzet voor een cultuurvisie van school. Het verslag is onbekend bij de huidige directeur en de leden van de kunstcommissie. De coördinator onderwijs zelf geeft aan geen gebruik van het document gemaakt te hebben bij de organisatie van de kunstweken en specifiek het dansproject voor de middenbouw.

In 2007 zijn door de toenmalige directie van de school en de directeur van de culturele instelling de kunstweken en de kunstcommissie in het leven geroepen. Eind 2009 volgt een creatief partnerschap voor de periode 2010-2012. De nadruk ligt op een gezamenlijke zoektocht van kunstenaars, leerkrachten en leerlingen. In de overeenkomst

staat: “*Hoe ontwikkelen kunstenaars en leerkrachten samen met de leerlingen ‘om te onthouden’ kunstweken die plaats vinden in drie weken en eindigen met een bijzondere presentatie*”. In 2011 volgt een uitbreiding van het partnerschap onder leiding van de huidige schooldirecteur in verband met geplande nieuwbouw waarin de school en de culturele instelling samenkomen. Over de nieuwbouw hebben de schooldirecteur en directrice van de culturele instelling contact met elkaar. De partnerschapsdocumenten zijn niet door de directies, coördinator en kunstcommissieleden geëvalueerd.

De culturele instelling verwacht dat de kerndoelen een gedeeld referentiekader met de school zijn. In de lesbrieven van de midden en bovenbouw worden deze, weliswaar niet uitgewerkt naar bij de betreffende discipline, vermeld. Voor het dansproject raadpleegt de coördinator ook de TULE (tussendoelen) voor dans⁴. Bij navraag op school blijken de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie bij de leerkrachten niet bekend.

De coördinator geeft in het weekend ook dansles aan kinderen (de jonge kinderen, dansexpressie en de oudere kinderen krijgen een combinatie van dansexpressie en jazzballet). Opvallend is dat dit referentiekader van de coördinator onderwijs niet is ingezet voor het dansproject. De coördinator heeft een achtergrond op het gebied van dans, specifiek contactimprovisatie. Contactimprovisatie, met dans samen een worden, is het tegenovergestelde van de ‘urban dance battles’. Zij vindt dat dans iets van alle culturen is en ze vindt het belangrijk dat leerlingen zich dit realiseren en zichzelf kunnen uiten in dans. Deze kennis over dans gebruikte zij niet in het gesprek met de leerkracht van groep 4. De coördinator geeft aan dit moeilijk te vinden en is daarom vanuit de vraag van de leerkracht om ‘iets met streetdance’ te doen, met urban dance gekomen. De ontwikkeling en uitvoering heeft zij overgelaten aan de dansdocenten.

Gezamenlijke doelbepaling

Van gezamenlijke doelbepaling ten aanzien van de kunstweken 2011/2012 is geen sprake. De coördinator formuleerde de doelen en communiceerde deze via de lesbrieven. De school is wel degene die de kaders uitzette, namelijk de drie weken durende kunstweken en de disciplines daarbinnen. Deze kaders zijn bij het opstellen van het partnerschap in 2009 in samenspraak vastgesteld. Bij het opstellen van de partnerschapovereenkomst was wel sprake van gezamenlijke doelbepaling. Dit gezamenlijke doel werd uit het oog verloren bij het vaststellen van de doelen van de projecten in de kunstweken 2011/2012. Daarnaast bleken de interpretaties van het doel van de kunstweken te verschillen.

De culturele instelling wil graag aan kinderen laten zien dat er andere kijkwijzen zijn, specifiek die van kunstenaars. Men wil kinderen de gelegenheid geven net als een kunstenaar onderzoekend bezig te zijn en manieren te bieden om zichzelf te uiten. De leerkrachten uit de kunstcommissie leggen vooral de nadruk op de mediale vaardigheden van een kunstdiscipline. Dit wil zeggen dat de leerlingen in een periode van drie weken tijd hebben om kennis te maken met materiaal behorende bij een bepaalde kunstdiscipline en daar iets mee te maken. Het doel van de meeste kunstenaars ligt in het verlengde hiervan. De kunstenaars verwijzen over het algemeen naar hun kunstenaarschap en het feit dat ze vanuit die hoedanigheid de leerlingen willen laten kennismaken met hun medium (gips, hout, lichaam, animatie, foto en green screen) en een mooi eindresultaat voor hun leerlingen nastreven. Dit is bijvoorbeeld goed te zien in de doelen van het onderbouwproject:

⁴ <http://tule.slo.nl/>

Doelstelling in lesbrief:

De leerlingen maken kennis met nieuwe beeldende (3d-)technieken, die door leerkrachten niet gebruikt worden. De leerlingen voeren deze technieken uit en maken een eigen kunstwerk, waarin ze hun eigen blik/gevoel vormgeven.

Doelstelling coördinator onderwijs culturele instelling:

Ontwikkeling van de verbeelding. Leerlingen zich te laten uiten met behulp van een specifiek materiaal.

Doelstelling leerkracht groep 1/2 en lid kunstcommissie:

Kennismaken met verschillende materialen en technieken, specifiek hout, gips en verbindingstechnieken (elastiekjes, touwtjes).

Doel kunstenaar hout:

Spannende dingen laten gebeuren die leuk zijn. De kinderen laten bouwen met verschillende lengtes hout. Kinderen leren omgaan met hout.

De coördinator stelde, zoals gezegd, de doelen op basis van de wensen van de kunstcommissie vast. Uiteindelijk blijken de kunstenaars bepalender. Zij gaven de lessen en werkten vanuit hun referentiekader als kunstenaar naar een mooi product van de leerlingen voor de eindpresentatie. Of zoals een kunstenaar stelt: "Ik wil dan eigenlijk vanuit mijn kunstenaarschap het 'vetste' green screen filmpje maken met de kunstenaars die betrokken zijn en de organisatie waarvoor ik werk."

Formaliseren

- Voorafgaand aan de kunstweken

De gesprekken voorafgaand aan de kunstweken hebben vooral plaatsgevonden in de kunstcommissie en tussen de leden van de kunstcommissie en de coördinator onderwijs onderling. De vergaderingen van de kunstcommissie gingen vooral over de organisatie van de kunstweken. De inhoud per bouw werd door elke commissielid afzonderlijk met de coördinator onderwijs besproken. De coördinator onderwijs van de culturele instelling droeg ideeën over in te zetten kunstenaars aan. De coördinator onderwijs benaderde, na goedkeuring van de leerkracht, de kunstenaars en overlegde met hen de wensen van school en wat zij konden bieden. Wanneer mogelijk was de leerkracht ook bij dit overleg. In het geval van de kunstweken 2011/2012 is alleen de onderbouwleerkracht bij een eerste overleg met de kunstenaars geweest. Daarna werkten kunstenaars in samenwerking met de coördinator onderwijs het project uit. Over de inhoud en daarbij horende zaken mailde de coördinator onderwijs afzonderlijk met de leden van de kunstcommissie. De coördinator stelde een lesbrief over het project en lessuggesties samen voor de leerkrachten. De lesbrief voor de middenbouw stelde zij samen met behulp van de dansdocent. Verder bespraken de leden van de kunstcommissie in de eigen bouwvergadering de organisatorische en inhoudelijke punten voor de kunstweken.

De culturele instelling heeft geen contract afgesloten met de school ten behoeve van de werkzaamheden van de coördinator onderwijs en kunstenaars. Wel stuurde de culturele instelling een factuur waarmee zij het budget van de school voor een schooljaar vanuit de Regeling Versterking Cultuureducatie Primair Onderwijs ontving. Hiermee betaalde de instelling de kunstenaars

- Gedurende de kunstweken

Gedurende het project is er vooral contact geweest tussen de coördinator en de leden van de kunstcommissie. De leerkrachten gaven aan de coördinator aan wat er aangepast moest worden. De coördinator communiceerde dit met de kunstenaars. Wanneer mogelijk hadden de leerkrachten contact met de kunstenaars. De onderbouwcoördinator heeft geen feedbackmomenten met de kunstenaars gehad, omdat zij zich na afloop van de kunstles direct op de eigen klas moest richten en de kunstenaars na schooltijd niet meer op school waren. De middenbouw coördinator heeft wel voorafgaand en gedurende de lessen feedback gegeven. Dit had betrekking op het feit dat de dansdocenten soms te laat of niet kwamen opdagen en over de afstemming van de lessen op de leeftijd.

De bovenbouw coördinator heeft ook in de avonduren met de kunstenaars contact gehad.

Tijdens de lessen werkten, en in de middenbouw dansten, de leerkrachten mee en hielpen en begeleidden de leerlingen.

- Na afloop van de kunstweken

De kunstcommissieleden hebben geëvalueerd met hun bouwcollega's en dit vervolgens besproken met de coördinator onderwijs. De bovenbouwcoördinator heeft ten tijde van het interview nog niet geëvalueerd met de coördinator. De kunstcommissie is ook nog niet samengekomen.⁵

- Tot slot

Opvallend is dat het evalueren van het partnerschap uit 2009 door beide directies niet genoemd wordt. Verder valt op dat de overleggen in de kunstcommissie door hen gedocumenteerd worden op school, maar de gesprekken met de coördinator onderwijs niet. Een laatste opvallende aspect is dat de foto's van de eindpresentatie wel te zien zijn op de website van de culturele instelling, maar dat deze niet zijn getoond of gelinkt via de website van de school.

De procesmatige formalisering vond vooral plaats tussen leden van de kunstcommissie en de coördinator onderwijs, tussen coördinator en kunstenaar en in beperktere mate tussen kunstenaars en leerkrachten.

De producten van formalisering zijn: partnerschapovereenkomst(en), lesbrieven, mails tussen coördinator onderwijs en afzonderlijke kunstcommissieleden en mails coördinator onderwijs en kunstenaars.

Gezamenlijk handelen

Op directieniveau is er ten behoeve van de kunstweken 2011/2012 niet gezamenlijk gehandeld. Er is geen contact tussen de directies geweest over deze kunstweken. Het partnerschap, waarvan het project kunstweken onderdeel is, is wel door de directies ontwikkeld. De betreffende schooldirecteur is echter inmiddels niet meer werkzaam op school. Op uitvoerend niveau is er sprake van gezamenlijk handelen. Het gaat vooral om een samenspel tussen kunstcommissie, coördinator onderwijs en kunstenaars. De kunstcommissie communiceert in bouwvergaderingen weer naar de leerkrachten over wat er van hen wordt verwacht.

De school zet de kaders uit, de culturele instelling regelt en de school neemt tot slot af. In de partnerschapovereenkomst werd het gezamenlijk ontwikkelen door kunstenaars en

⁵ Het interview vond drie weken na afloop van het project plaats.

leerkrachten, samen met leerlingen benadrukt. Van die rolverdeling was bij de huidige kunstweken geen sprake.

Met name de rollen van de coördinator onderwijs en de kunstenaars vallen in het licht van het gezamenlijk handelen op. Wat opvalt bij het gezamenlijk handelen op organisatorisch niveau is dat de coördinator onderwijs de verantwoordelijkheid voor de inhoud van de kunstweken naar zichzelf toetrekt. Dit laatste werd onder meer zichtbaar door haar rol in de lesbrieven. Zij vond in eerdere kunstweken dat leerkrachten ter voorbereiding te veel en kwalitatief divers materiaal via internet verzamelden en stelde daarom alleen en soms in samenspraak met de kunstenaars de lesbrieven samen. De leerkracht van groep 1/ 2 meldt dat zij het jammer vindt dat de leerkrachten het lespakket niet mee ontwikkelden, omdat zij door het ontwikkelen op ideeën komt. Zij heeft hier goede ervaring mee opgedaan tijdens de voorgaande kunstweken, waarin muziek in de onderbouw de centrale kunstdiscipline was.

De invloed van de coördinator op het handelen van de leerkrachten werd ook zichtbaar in een andere situatie met de lesbrief in de onderbouw. In de onderbouw werden leerlingen ingedeeld in groepen die een huis maakten met gips of van hout. De leerlingen die zich beter konden concentreren mochten aan de slag met gips en de kinderen met een mindere concentratie met hout. Dit betekende in praktijk dat de leerlingen van groep 1 met hout werkten en de oudste kleuters met gips. Hout bleek, zoals eerder vermeld, lastig voor de jongste kleuters. De coördinator onderwijs zegt dat de leerkrachten voor deze indeling hebben gekozen. De leerkracht groep 1/2 geeft aan dat de keuze is gebaseerd op informatie uit een door de onderwijs coördinator opgestelde lesbrief. Het gaat om de volgende tekst: *“De leerkracht deelt de klas van tevoren in tweeën. Hoe doe je dat? Het werken met gips vraagt wat meer geduld. Bij het werken met hout heb je wat sneller resultaat. Bedenk welke kinderen het prettiger vinden om rustig en geduldig aan iets te werken en welke kinderen wat groter en sneller werken.”* De indeling is na de eerste les direct bijgesteld.

De invloed van de kunstenaars via de coördinator onderwijs wordt ook zichtbaar. Wederom in de onderbouw wordt door een kunstenaar verzocht dat de kinderen voor hun presentatie hun huizen niet verven. De coördinator onderwijs communiceert dit naar de leerkrachten. Een leerkracht hierover: *“Kinderen houden van kleur. Ze waren teleurgesteld dat ze niet mochten verven.”* De coördinator onderwijs verklaart dat zij zich in de keuze van kunstenaar kon vinden. Zij wilde hiermee met name de leerkrachten laten zien dat kleur niet nodig is om een kind een eigen verbeelding te laten vormgeven.

Tot slot valt op dat de coördinator onderwijs sturend was in het gezamenlijk handelen, maar hierbij wel weer afhankelijk was van de kunstenaars. In het bovenbouwproject bleef tot aan de uitvoering onduidelijk wat de inhoud van de lessen zou worden. De coördinator onderwijs kreeg geen duidelijk antwoord van de kunstenaars op haar vraag wat de kunstenaars met de leerlingen wilden onderzoeken. Ook de lesbrief voor de leerkrachten bleef hierdoor summier. Uiteindelijk heeft zij door te gaan kijken in de lessen een verbinding voor de eindpresentatie kunnen leggen. De kunstenaars hebben net als in de andere bouwen uiteindelijk bepaald wat de leerlingen moesten doen.

Conclusies

Conclusies n.a.v. de analyse van de inhoud

De nadruk ligt in dit project op de mediale vaardigheden van leerlingen. Met andere woorden, kennis maken met materiaalkant van een kunstdiscipline, waarin leerlingen zich kunnen uiten. De media in de kunstweken 2011/2012 waren voorwerpen (gips en hout), lichaam (urban dance) en grafisch media, (fotografie, animatie en een 'green-screen').

Het onderwerp waarop leerlingen reflecteerden was niet belangrijk in zowel de kunstweken 2011/2012 als de afzonderlijke projecten per bouw. De kunstweken gaan, zoals gezegd, over een kennismaking met de mediale (materiaal) kant van verschillende kunstdisciplines. In een kunstdiscipline wordt echter betekenis gegeven aan een bepaald onderwerp, maatschappelijk of persoonlijk. Met andere woorden, een kunstwerk gaat ergens over. In de kunstweken is de leerlingen niet gevraagd specifiek aan een bepaald onderwerp betekenis te geven. Hen werd dus vooral gevraagd "iets" te maken in een bepaald medium.

Er is met de deelprojecten gedeeltelijk aangesloten bij de interesse en vaardigheden van leerlingen, maar dit is een oppervlakkige aansluiting. Bij alle drie de bouwen is gekozen voor iets wat de leerlingen aanspreekt, maar niet wat zij al kennen of kunnen in een bepaalde kunstdiscipline. Zo is bij de kleuters gekozen voor het bouwen van een stad, maar is bij de materialen onvoldoende stilgestaan bij mogelijkheden die kleuters hebben om een fantasiehuis te maken met gips, hout en verbindingsmaterialen. Bij de middenbouwers is aangesloten op de interesse van kinderen in urban dansvormen. Leerlingen die dit al in enige mate beheersten zijn echter gebruikt als voorbeeld en niet verder geholpen om zich te verbeteren. Bij de bovenbouwers is gestart met een introductie van het medium, ongeacht de voorkennis.

Sprake van samenhang met het overige onderwijs was er niet. Er zijn soms wel verbindingen gelegd, maar in zijn algemeenheid zagen de school en de culturele instelling de kunstweken als los onderdeel in het schoolprogramma, een periode waarin meer tijd is voor kunst.

Conclusies n.a.v. de analyse van de afstemming

Er is sprake van afstemming tussen culturele instelling en school. De afstemming gaat vooral over een invulling van de kunstweken. Van de in het partnerschap gewenste gezamenlijke ontwikkeling door leerkrachten, kunstenaars en zelfs leerlingen is geen sprake. Het was dus vooral een organisatorische afstemming. Gezamenlijk samengestelde documenten met daarin reeds gestelde inhoudelijke doelen worden niet geëvalueerd. Het ontbreken van inhoudelijke afstemming heeft ook te maken met het niet uitspreken van en uitwisselen van doelstellingen en expertise ten aanzien van de verschillende kunstdisciplines. Zo is het voorbeeld van de coördinator die veel van dans weet, maar niet in gesprek gaat met de leerkracht over de mogelijkheden met deze discipline, tekenend.

In het proces van afstemming heeft de coördinator een lastige positie. Zij heeft enerzijds veel invloed, zo blijkt uit het gebruik van de lesbrief door de onderbouwleerkrachten. Anderzijds is zij afhankelijk van het handelen van de kunstenaars. Die kunstenaars blijken bepalender voor wat er in de klas gebeurt dan de afstemming tussen coördinator en leerkrachten.

Hoe ziet de bijdrage van het kunstwekenproject aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs eruit?

Er is geen sprake van een bijdrage aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Dit heeft enerzijds te maken met het feit dat de kunstweken worden gezien en georganiseerd als een

jaarlijkse, eenmalige gebeurtenis, waarbij leerlingen van een bepaalde bouw “iets” met een bepaalde kunstdiscipline doen.

Anderzijds heeft men, inhoudelijk, in het partnerschap 2009 wel gekozen voor een eerste aanzet tot een doorlopende leerlijn, in de vorm van een jaarlijks onderzoek van alle leerlingen naar de betekenis (rol, zin en mogelijkheden) van kunst voor henzelf. Een motivatie voor deze keuze, in termen van eindtermen en de betekenis van deze vragen voor de verschillende leeftijdsgroepen, ontbreekt echter. Hier meer concrete uitspraken over doen zou bewerkstelligd kunnen worden door een ontwikkelproces waarbij kunstenaars, leerkrachten en leerlingen betrokken worden. In het faciliteren van een dergelijk ontwikkelproces kunnen beide directies een rol spelen door vast te houden aan, en terug te kijken op, het document dat in 2009 op directieniveau is ondertekend. Gebeurt dit niet, dan bieden de kunstweken de kinderen niet de gelegenheid de betekenis van kunst te ontdekken, maar blijft het een oefening in het maken van iets met een bepaald materiaal. In de praktijk komt het er dan op neer dat de kunstenaar bepaalt wat er gebeurt. En die legt, aansluitend bij zijn eigen referentiekader als kunstenaar, de nadruk op een mooie eindpresentatie. Dit leidt echter niet tot een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs.

Casus 2: Buurtproject

Disciplines beeldend, theater, erfgoed en woordkunst

Instelling: cultuureducatieve instelling

Samenvatting casus 2 Buurtproject

<p>Casus 2⁶ betreft een themaproject voor alle klassen over het thema 'buurt' dat in maart 2012 heeft plaatsgevonden. Het thema 'buurt' wordt bij de kleuters behandeld in een beeldend project, bij groep 3-4 in een erfgoedproject, in groep 5-6 in een theaterproject en in groep 7-8 in een taalproject (woordkunst). Het themaproject is voor het schooljaar 2010/2011 ontwikkeld door de onderwijsafdeling van een cultuureducatieve instelling en maakt onderdeel uit van een achttal verschillende themaprojecten die de instelling aan basisscholen aanbiedt. De instelling biedt het buurtproject via een brochure aan basisscholen in een middelgrote stad (150.000 inwoners) aan. Het project wordt in schooljaar 2010-2011 door twee en in schooljaar 2011-2012 door zeven scholen afgenomen.</p>	
AFSTEMMING	INHOUD
<p>Gedeeld referentiekader</p> <p>Op grond van projecten uit het verleden delen school en culturele instelling een referentiekader. Vanaf 2002 zijn projecten door de school afgenomen bij de instelling, die cultuurprojecten ontwikkelde voor onderwijs en wijk. De projectleider is werkzaam bij deze instelling en heeft sinds 2003 contact met de school.</p> <p>Directie en leerkrachten zijn afwachtend ten aanzien van de projecten van de culturele instelling. De projecten zijn door de school niet altijd positief ontvangen. De aarzeling hangt vooral samen met de pedagogisch-didactische vaardigheden van de kunstvakdocenten, die niet aan de verwachting van de school voldeden. De school wilde om die reden geen beeldend project voor de onderbouw. De kunstvakdocent beeldend sloot volgens de school met haar werkvormen niet voldoende aan bij de kleuters. De kunstvakdocente zelf wijt de beslissing aan een organisatorisch conflict tussen haar en een leerkracht.</p>	<p>Onderwerp voor cultuuronderwijs</p> <p>Het thema is de eigen buurt van de kinderen. Het antwoord van de kunstvakdocenten op de vraag wat de leerlingen leren over de buurt is niet eenduidig (zie ook: 'gezamenlijke doelbepaling').</p>
<p>Gezamenlijke doelbepaling</p> <p>Er is geen sprake van gezamenlijke doelbepaling. Ten eerste worden de themaprojecten ontwikkeld door de medewerkers van de culturele instelling. Zij schrijven de lesbrieven met daarin de (kern)doelen en activiteiten per les.</p> <p>Ten tweede ontbreekt er een overkoepelend doel. Het doel wordt niet genoemd in de aanbodbrochure en lesbrieven. De mondelinge toelichting op de doelen van het project door de kunstvakdocenten, is divers. Aan de orde komen: laten zien dat je beter een goede buur dan een verre vriend kunt hebben, de ogen openen voor de eigen leefomgeving, trots zijn op de buurt, elkaar ontmoeten, weten wie je bent en waar je vandaan komt, en de buurt in school halen, tot het aanleren van begrippen als buurt (huizen naast elkaar), plattegrond, wegen, kruispunten.</p>	<p>Basisvaardigheden</p> <p>In het beeldende project in de onderbouw maken de kinderen een huis, een stad, een boomhut en een familieportret (dit is een vorm van productieve verbeelding in en met behulp van voorwerpen).</p> <p>In het theaterproject met de kleuters spelen de kinderen samen en kijken naar elkaar. Daarbij worden zaken besproken zoals 'wat is een buurt?' 'wat is het verschil tussen een flat en een huis?' In groep 5/6 worden met behulp van theater maken verschillende typen mensen in een buurt onderzocht. (Kleuters en groep 5/6: productieve verbeelding met lichaam en taal).</p> <p>Bij het erfgoedproject worden de waarneming (luisteren naar een verhaal over het verleden van de wijk en mensen uit de wijk) en de verbeelding (het maken van de wijkmaquette en een ansichtkaart) gebruikt om het verleden te begrijpen (conceptualiseren). De reflectie op het verleden wordt zichtbaar in ansichtkaarten en maquettes (voorwerpen). In het woordkunstproject keken leerlingen naar hun wijk (waarneming) en gaven ze deze waarneming vorm in gedichten en teksten (productieve verbeelding in taal).</p>
<p>Formaliseren</p> <p>Formaliseren als proces:</p> <p>Formalisering in de vorm van gesprekken tussen culturele instelling en school vinden vooral plaats tussen teamcoach en icc-er(s). Het gesprek tussen projectleider en school verloopt</p>	<p>Media</p> <p>De media zijn voor de onderbouw: voorwerpen en voor de onderbouw en groep 5-6 lichaam en taal.</p>

⁶ Voor deze casus is bij de culturele instelling gesproken met twee projectleiders, een teamcoach die tevens vakdocent theater is, een vakdocent beeldend, een vakdocent taal, een vakdocent erfgoed en een freelance theaterdocent. Op de katholieke school is gesproken met de directeur, icc-er, leerkrachten van groep 1-2, groep 3, groep 5 en groep 8. Met de directie van de openbare basisschool is er (kort) telefonisch en mailcontact geweest. De leerkrachten van de openbare basisschool wilden niet deelnemen aan dit onderzoek. Als redenen noemden zij dat ze al uitgebreid hadden geëvalueerd met de culturele instelling en vreesden dat tijd voor het onderzoek ten koste van hun werk in de klas zou gaan.

<p>vooral via de brede school overleggen. Het contact tussen kunstvakdocenten en leerkrachten start twee weken voor aanvang van het project. Alle gesprekken gaan vooral over de organisatie. De inhoud van het project wordt door de kunstvakdocenten medegegeeld aan de leerkrachten.</p> <p>De producten van formalisering zijn: De notulen van het brede school overleg en de voorbereidingsgroep van het schoolbuurtproject, de brochure en de lesbrieven, afsprakenformulieren en evaluatieformulier van de culturele instelling.</p>	<p>Bij het erfgoedproject zijn de media lichaam (luisteren naar verhaal over verleden van de wijk en mensen uit de wijk) en voorwerpen (het maken van de wijkmaquette en een ansichtkaart). In het woordkunstproject ligt de nadruk op het medium taal.</p>
<p>Gezamenlijk handelen: Op directieniveau is er ten behoeve van het themaproject geen sprake van gezamenlijk handelen. De schooldirecteuren, icc-ers en brede-schoolcoördinator selecteren het thema en daarmee het project van de culturele instelling en vragen het aan bij de culturele instelling. De projectleiders checken vervolgens of men echt dit project wil, omdat de school eerder had aangegeven een specifiek project te willen dat aansloot op de culturen van de leerlingen in de school. Op uitvoerend niveau krijgen de leerkrachten in een teamvergadering medegegeeld welk thema en welke discipline ze in de klas moeten behandelen. Vervolgens vindt er een bijeenkomst plaats tussen de leerkrachten en docenten van de culturele instelling, waarin de leerkrachten de inbreng/zienswijze van de culturele instelling zonder meer overnemen. De kunstvakdocenten hebben behoefte aan betrokkenheid van leerkrachten. Er wordt echter geen ruimte geboden aan de leerkrachten om daadwerkelijk iets in te brengen. Dit zou echter meerwerk voor de culturele instelling zijn, wat de school dan zou moeten betalen. De kunstvakdocenten vertellen, en communiceren via documenten (lesbrieven en een afsprakenformulier), over wat ze gaan doen en wat ze nodig hebben van de leerkrachten. Extra wensen of aanpassingen, zo geven de medewerkers van de culturele instelling aan, zijn ook niet mogelijk omdat dat in deze thematische aanpak meerwerk betekent en daarmee financiële consequenties voor de school zal hebben.</p>	<p>Aansluiting op leerlingen Er wordt voor dit project niet bewust gekeken naar wat een kind van een bepaalde leeftijd kan en weet, en naar de aansluiting bij de cultuur van de leerlingen op deze school. Dat wordt bijvoorbeeld duidelijk door de openingsvoorstelling. Deze voorstelling wordt aangeboden aan alle leerlingen, van groep 1 t/m 8. Het onderwerp van de voorstelling is "Hoe ga je om met iemand die anders is?" Dit onderwerp wordt in de voorstelling niet uitgediept. De teamcoach, tevens theaterdocent vooronderstelt dat de boodschap in de voorstelling door de lagere groepen visueel begrepen wordt en door de hogere groepen visueel en door taal.</p> <p>Samenhang met het onderwijs Er wordt niet aangesloten bij het onderwijsprogramma van de school. De culturele instelling ontwikkelt het project en verwacht van scholen dat ze het project een plek geven in het schoolprogramma. Om scholen hierbij te ondersteunen, ontwikkelt de culturele instelling themakisten, die scholen kunnen lenen via de schoolbibliotheek (die in het gebouw aanwezig is). De school neemt de themakist voor het buurtproject niet af.</p>
<p>Hoe ziet de bijdrage van het buurtproject aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs eruit? Er is geen sprake van een bijdrage aan een doorlopende leerlijn, omdat de themaprojecten van de culturele instelling jaarlijks een andere discipline en een ander thema behandelen. Dit betekent dat kinderen hun vaardigheden in een bepaalde discipline niet ontwikkelen en geen kennis opbouwen ten aanzien van een bepaald onderwerp. Daarnaast maakt de culturele instelling geen gebruik van de eerdere ervaringen van de leerlingen, ook niet van eerdere ervaringen van leerlingen met projecten van de culturele instelling. Ten aanzien van de inhoud van het project wordt door de medewerkers van de culturele instelling geen overkoepelend doel geformuleerd. Per deelproject zijn wel doelen geformuleerd, maar er is geen samenhang tussen de doelen van de verschillende projecten. Daarnaast wordt er ook niet inhoudelijk tussen school en culturele instelling doorgepraat over het waarom van het project, en de betekenis en het belang van het thema 'buurt' voor de leerlingen en de school. Het gevolg is een kortdurend project dat door leerkrachten als meerwerk wordt gezien. Kunstvakdocenten hebben het gevoel dat zij moeten benadrukken wat hun werk voor leerlingen oplevert. De reden voor de school om te kiezen voor dit themaproject, is de wens om een breed samenhangend aanbod voor vrijetijdsbesteding van kinderen in de wijk te realiseren, in lijn met de brede school. Dit doel komt niet overeen met de doelen die door de culturele instelling genoemd worden bij de deelprojecten.</p>	

Uitgebreide beschrijving van casus 2 Buurtproject

Inleiding

Deze casus⁷ betreft een themaproject voor alle klassen over het thema 'buurt' dat maart 2012 heeft plaatsgevonden. Het thema 'buurt' werd bij de kleuters behandeld in een beeldend project, bij groep 3- 4 in een erfgoedproject, in groep 5-6 in een theaterproject en in groep 7-8 met een taalproject (woordkunst). Dit project is voor het schooljaar 2010/2011 ontwikkeld door de onderwijsafdeling van een cultuureducatieve instelling en maakte onderdeel uit van een achttal verschillende themaprojecten die de instelling aan basisscholen aanbood. De instelling heeft het buurtproject via een brochure aan basisscholen in een middelgrote stad (150.000 inwoners) aangeboden. Het project is in schooljaar 2010-2011 door twee en in schooljaar 2011-2012 door zeven scholen afgenomen.

De scholen

Voor deze casus zijn twee scholen geselecteerd die het project in maart 2012 hebben uitgevoerd. De scholen, een openbare en een katholieke school, zijn in een achterstandswijk gehuisvest, in een verzamelgebouw met daarin onder meer een bibliotheek, een kinderopvang en een centrum voor kind en gezin. In het gebouw is ook een brede-schoolcoördinator actief, die met de verschillende partijen samenwerkt. Een kernteam, bestaande uit de twee schooldirecteuren, heeft maandelijks overleg met de brede-schoolcoördinator. De overige partijen treft de brede-schoolcoördinator in een werkgroep brede school en een werkgroep over voorschoolse educatie. Het 'buurt'-project is besproken met het kernteam en in het brede schooloverleg. Het 'buurt'-project paste binnen een groot 'schoolbuurtproject' van het brede schooloverleg waarmee aan een van de vier speerpunten van de brede school werd gewerkt, namelijk het voorzien in een breed educatief aanbod.

Uiteindelijk heeft alleen de katholieke school aan dit onderzoek deelgenomen. Op deze school zitten grotendeels allochtone leerlingen met leerachterstanden. Om de leerachterstanden aan te pakken richt men zich vooral op taal en rekenen en worden methodes nauwkeurig gevolgd. De nadruk op taal wordt zichtbaar door de diverse 'woordbeelden' met afbeeldingen en woorden die in de klassen hangen. De school heeft geen methodes voor de kunstvakken. De icc-er van de school valt in diverse groepen in en vertegenwoordigt de school in het brede schooloverleg.

De culturele instelling

De culturele instelling is ontstaan uit een samenwerking tussen twee instellingen: een kunstcentrum en een organisatie die cultuurprojecten voor onderwijs en wijk ontwikkelde. De organisaties zullen op termijn fuseren. Het themaproject is ontwikkeld door een aantal experts op het gebied van theater, beeldend, taal en cultureel erfgoed. Zij zijn tevens de uitvoerende kunstvakdocenten die op de scholen te gast zijn. Van de kunstvakdocenten op school is één de teamcoach. Dit wil zeggen dat de teamcoach gedurende het project aanspreekpunt is voor zowel de school als de andere kunstvakdocenten. Naast de kunstvakdocenten werken er bij de culturele instelling vier projectleiders, uit beide

⁷ Voor deze casus is bij de culturele instelling gesproken met twee projectleiders, een teamcoach die tevens vakdocent theater is, een vakdocent beeldend, een vakdocent taal, een vakdocent erfgoed en een freelance theaterdocent. Op de katholieke school is gesproken met de directeur, icc-er, leerkrachten van groep 1-2, groep 3, groep 5 en groep 8. Met de directie van de openbare basisschool is er (kort) telefonisch en mailcontact geweest. De leerkrachten van de openbare basisschool wilden niet deelnemen aan dit onderzoek. Als redenen noemden zij dat zij al uitgebreid hadden geëvalueerd met de culturele instelling en vreesden dat tijd voor het onderzoek ten koste van hun werk in de klas zou gaan.

organisaties twee, die bij de aanvraag van een project en eventuele problemen aanspreekpunt zijn voor de directie van de school. In het voor deze casus bestudeerde project zat de projectleider in het brede schooloverleg. De teamcoach was de kunstvakdocent theater van groep 5-6.

Wanneer de kunstvakdocenten van de culturele instelling niet voldoende tijd hebben, worden freelance kunstvakdocenten aangetrokken om taken uit te voeren. In het geval van de katholieke school zijn een freelance woordkunstdocent en een theaterdocent ingehuurd.

Inhoud Buurtproject

Het buurtproject is gestart met een voorstelling voor alle leerlingen over twee dames die een nieuwe buurvrouw krijgen. In elke bouw is vervolgens binnen een bepaalde discipline iets met het thema 'buurt' gedaan. De deelprojecten duurden vier weken en bevatten zes lessen, de gezamenlijke opening en een gezamenlijke afsluiting.

In het beeldende project bij de kleuters zijn de eerste drie lessen gestart met een korte theaterpresentatie met een fantasiefiguurtje dat in de klas kwam. Voor dit figuurtje is door de kinderen een stad met onder meer melkdozen gebouwd, en een boomhut waarin hij kan wonen. Met het figuurtje is ook onderzocht wie er in de stad wonen en in aanvulling daarop zijn de kleuters op onderzoek gegaan naar hun eigen familie en hebben ze een familieportret gemaakt. Tot slot zijn er buiten school boomhutten gebouwd. Dit deelproject zit in de opzet van het themaproject en is zo afgenomen door de openbare school en de andere scholen, maar niet door de katholieke school die in deze casus wordt beschreven. De onderbouwleerkrachten van deze school wilden in het buurtproject geen beeldend project. Ze hebben een theaterproject gekregen dat verzorgd is door een freelancedocent die de leerlingen liet kennismaken met theater door ze samen te laten spelen en naar elkaar te laten kijken. Daarbij werden zaken besproken zoals: wat is een buurt en wat is het verschil tussen een flat en een huis? Omdat het beeldend project een vast onderdeel is van het themaproject 'buurt' zijn beide deelprojecten in de analyse meegenomen.

In het erfgoedproject onderzochten leerlingen uit groep 3 en 4 de geschiedenis van de wijk waarin ze wonen. De invulling van de lessen is afhankelijk van de mogelijkheden die de wijk biedt. De wijk waarin de school staat is relatief jong, waardoor de nadruk is gelegd op de geschiedenis van migratie van allochtonen naar de wijk. In de eerste les is door de kunstvakdocent verteld over het verleden van de wijk. Als verwerking tekenden de leerlingen hun huis en straat die zijn samengevoegd tot een wijkmaquette. Daarnaast kwam in de klas een wijkbewoner vertellen over zijn geschiedenis. Dit werd verwerkt in de vorm van een ansichtkaart naar aanleiding van het verhaal van de wijkbewoner.⁸ Vervolgens maakten leerlingen met oudere bewoners uit de wijk kennis en borduurden met hun hulp een ansichtkaart. Tot slot bestudeerden en maakten de leerlingen zelf spreekwoorden die over wonen en buurt gaan.

Het project voor groep 5 en 6 was een theaterproject waarin is onderzocht welke typen mensen in een buurt kunnen wonen. Zij zijn op een plek in de wijk nagespeeld. Voor het uiteindelijke verhaal op locatie was een stramien voorhanden en is het door de leerlingen ingebrachte materiaal gebruikt. In de lessen lag net als bij de kleuters de nadruk op vaardigheden die van belang zijn voor theaterspelen, zoals samenwerken en naar elkaar kijken.

⁸ Het verhaal van de wijkbewoner kon ook verwerkt worden in een toneelstuk. Hiervan is tijdens het interview geen melding gemaakt en daarom niet meegenomen in de analyse, maar voor de volledigheid hier wel vermeld.

In de lessen woordkunst hebben leerlingen van groep 7 en 8 nieuws en reclames uit de wijk verzonnen en gedichten over de wijk geschreven en geplaatst in een muurkrant. De gedichten uit de wijk hebben de leerlingen vervolgens aan de buurt teruggegeven door ze onder meer te presenteren op de stoep, in gedichtenzakjes en flessen.

Op verzoek van de school, ingegeven door het brede schooloverleg, is met de projecten niet toegewerkt naar een eindpresentatie met producten van de leerlingen. In elke klas is gedurende het project een buurtlied aangeleerd dat is gepresenteerd op de eindpresentatie van het grote buurt-schoolproject eind maart 2012.

Analyse inhoud

Wat is het onderwerp?

Het thema is de eigen buurt van de kinderen. Het antwoord van de kunstvakdocenten op de vraag wat de leerlingen leren over de buurt is niet eenduidig (zie ook: 'gezamenlijke doelbepaling'). Het thema is een aanknopingspunt voor activiteiten waarbij in elke deelproject een ander accent is gelegd zonder samenhang tussen de disciplines.

In het beeldend project is het fenomeen van de 'nieuwe bewoner' als uitgangspunt genomen om een wijk te bouwen. In het vervangende theaterproject lag de nadruk op woorden die wijkgerelateerd zijn. Het uitgangspunt was "huis". In het erfgoedproject (groep 3-4) werd het verleden van de eigen wijk onder de loep genomen. In het theaterproject voor groep 5/6 lag de nadruk op het leren kennen van de verschillende typen mensen die er in een wijk wonen. In het woordkunstproject moesten kinderen zich verwonderen over hun buurt. Over welke aspecten van de buurt de kinderen zich moesten verwonderen werd opengelaten.

Hoe en in welk medium wordt gereflecteerd?

In het beeldende project in de onderbouw maakten de kinderen een huis, een stad, een boomhut en een familieportret (dit is een vorm van productieve verbeelding met behulp van voorwerpen). In zowel het theaterproject met de kleuters, als in groep 5 en 6 speelden de kinderen toneelstukjes (productieve verbeelding met lichaam en taal). Bij het erfgoedproject werden de waarneming (luisteren naar verhaal over verleden van de wijk en mensen uit de wijk) en de verbeelding (het maken van de wijkmaquette en een ansichtkaart) gebruikt om het verleden te begrijpen (conceptualiseren). De reflectie op het verleden werd over het algemeen zichtbaar in ansichtkaarten en maquettes (voorwerpen). In het woordkunstproject keken leerlingen naar hun wijk (waarneming) en gaven deze waarneming vorm in gedichten en teksten (productieve verbeelding in taal).

Hoe wordt er aangesloten bij de ontwikkeling van kinderen van verschillende leeftijden? (aansluiting – vaardigheden en cultuur)

Er is voor dit project niet bewust gekeken naar wat een kind van een bepaalde leeftijd kan en weet, en naar de aansluiting bij de cultuur van de leerlingen op deze school. Dat laat bijvoorbeeld de openingsvoorstelling zien. Deze voorstelling wordt aangeboden aan alle leerlingen, van groep 1 t/m 8. De voorstelling gaat over "Hoe ga je met iemand om die anders is?" Dit onderwerp wordt in de voorstelling niet uitgediept. Volgens de teamcoach, tevens theaterdocent, kan de boodschap in de voorstelling door de lagere groepen visueel begrepen worden en door de hogere groepen visueel en door taal.

De kunstvakdocenten gaven aan dat zij vooraf niet hebben geïnformeerd naar de cultuur van de leerlingen, hun vaardigheden, of hun kennis over de 'buurt'. Kunstvakdocenten zijn eerder op de school werkzaam geweest en herkennen soms kinderen, maar gebruiken deze voorkennis niet in het nieuwe project. Daarvoor zien zij in hun werk naar eigen zeggen te veel verschillende kinderen.

De erfgoeddocente sloot met haar project nog het meest aan bij de cultuur van de leerlingen. In het project met deze school is zij uitgegaan van de migrantencultuur van de leerlingen. De docente heeft niet aangesloten op hetgeen kinderen kunnen op een bepaalde leeftijd. In groep drie is een maquette van de wijk gebouwd. De leerkracht van de klas gaf aan dat de leerlingen van groep 3 nog geen besef hebben van het verschil tussen tweedimensionaal (plattegrond) en driedimensionaal (maquette).

De theaterdocenten sluiten nog het meest bewust aan bij de leeftijd en cultuur van de leerlingen. De theaterdocente heeft vooraf bij de leerkrachten gevraagd naar de samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen uit groep 5-6 (aansluiting op de leeftijd). De freelancedocent sloot aan door te kijken naar de werkwijze van de groepsleerkrachten (aansluiting op de cultuur). De manier van werken van de freelancer werd daardoor herkenbaar voor leerlingen én leerkrachten.

De andere twee kunstvakdocenten (beeldend en taal) gaven aan dat zij via hun werkvormen meer te weten komen over de cultuur van de leerlingen. Bij het beeldende project wordt dit zichtbaar in de familieportretten en de huizen die de leerlingen maken. Bij het taalproject is dit te zien aan het nieuws dat in de muurkranten komt.

De school sloot met dit project ook niet expliciet aan bij de cultuur van de leerlingen. Men was dit in eerste instantie wel van plan met een project over de culturen van de landen die Marco Polo op zijn ontdekkingsreis heeft bezocht. Omdat de brede school een schoolbuurtproject wilde, is daar uiteindelijk toch niet voor gekozen. In de toekomst wil men geen themaprojecten meer, omdat de investering van tijd en middelen groot zijn en de opbrengsten -ondanks dat men dit niet evalueert- voor de leerlingen beperkt. De school wil de leerlingen meer basis bieden, specifiek de mogelijkheid zich te ontwikkelen in een kunstdiscipline.

Hoe wordt er aangesloten bij het onderwijsprogramma van de school (samenhang)?

Er is niet aangesloten bij het onderwijsprogramma van de school. De culturele instelling ontwikkelde het project en verwachtte van scholen dat deze het project een plek zouden geven in het schoolprogramma. Om scholen hierbij te ondersteunen zijn in de bibliotheek themakisten ontwikkeld. Ondanks dat de bibliotheek in het gebouw van de school is gevestigd, is de themakist voor het buurtproject niet afgenomen.

Daarnaast is het project ten behoeve van de brede school geselecteerd met als doel; *kinderen en ouders bewust maken van de mogelijkheden die hun leefomgeving biedt*. Na de keuze voor het project waren thema en discipline voor de leerkrachten een voldongen feit dat zij meegedeeld kregen in een teamvergadering. Vervolgens hebben de leerkrachten op verzoek van het brede schooloverleg eigen activiteiten rondom het thema georganiseerd. De leerkracht uit groep 5 vond dit te vrijblijvend en heeft naar eigen zeggen door drukte in die periode -vanwege activiteiten rondom Pasen- slechts één extra activiteit georganiseerd. De icc-er heeft geen overzicht van wat er in alle klassen is gebeurd en ziet dit als verantwoordelijkheid van de leerkrachten zelf. In het brede school overleg is geëvalueerd dat er door leerkrachten weinig eigen activiteiten zijn ondernomen.

Het behandelen van de plattegrond in groep 3 is een voorbeeld dat laat zien dat het project los staat van het lopende schoolprogramma. De plattegrond wordt wel behandeld in groep 3, maar op een later moment in het schooljaar. Ook ligt de nadruk dan op het standpunt van bovenaf, terwijl de culturele instelling werkte met het platte vlak en de stap maakte naar een maquette. Dat de culturele instelling dit eerder aanbiedt, vinden directie, icc-er en leerkracht geen probleem. Het is echter geen versterking van het bestaande onderwijsprogramma. Deze leerervaring van de kinderen met de wijkmaquette is vervolgens ook niet bewust op een later moment door de leerkracht van groep 3 in de les gebruikt.

Analyse afstemming

(Gedeeld) referentiekader

Op grond van projecten uit het verleden delen school en culturele instelling een referentiekader. Vanaf 2002 zijn projecten door de school afgenomen bij de instelling die cultuurprojecten ontwikkelde voor onderwijs en wijk. De projectleider was werkzaam bij deze instelling en heeft sinds 2003 contact met de school.

Directie en leerkrachten zijn afwachtend ten aanzien van de projecten van de culturele instelling. De projecten zijn door de school niet altijd positief ontvangen. De aarzeling betreft vooral de kunstvakdocenten waarvan de pedagogisch-didactische vaardigheden niet aan de verwachting van de school voldeed. De school wilde om die reden geen beeldend project voor de onderbouw. De kunstvakdocent beeldend sloot volgens hen met haar werkvormen niet voldoende aan bij de kleuters. De kunstvakdocente zelf wijt de keuze aan een organisatorisch conflict tussen haar en een leerkracht.

Over het functioneren van de kunstvakdocenten in het buurtproject is men positief. De school geeft aan dat het invullen van evaluatieformulieren en de evaluatie met de culturele instelling een positief effect heeft gehad op het aanbod van de instelling.

Er is geen gedeeld referentiekader waar het om de doelen gaat. De culturele instelling verwijst in de lesbrieven en in het interview voor dit onderzoek naar de kerndoelen. De theaterdocente heeft ook de TULE doelen theater voor leerlingen van groep 5 en 6 erop nageslagen. Deze methodische school is echter gewend door het volgen van de methode aan de kerndoelen te voldoen. Voor de kunstvakken heeft de school geen methodes. Leerkrachten zijn goed op de hoogte van de kerndoelen rekenen en taal, maar niet van de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie.

De freelance theaterdocent valt op. Zij sluit bewust aan bij het referentiekader van de leerkrachten in de klas door te kijken hoe de leerkrachten hun klassen inrichten en hoe de kinderen zich moeten gedragen in de klas. Hij werkte in de speelzaal en haalde de kinderen ook zelf in de klas op. Hij ziet dan wat kinderen gewend zijn en houdt daar rekening mee in zijn benadering. Naar eigen zeggen bepaalt hij de les pas als hij de groep heeft gezien. Daarnaast herkennen leerkrachten volgens hem hun eigen werkwijze met als gevolg dat ze enthousiast meedoen. Hier is niet zozeer sprake van een gedeeld referentiekader, maar de vakdocent zoekt aansluiting bij het referentiekader van leerkrachten en daarmee ook bij dat van de leerlingen.

Gezamenlijke doelbepaling

Er is geen sprake van gezamenlijke doelbepaling. Ten eerste zijn de themaprojecten ontwikkeld door de medewerkers van de culturele instelling. Zij schreven de lesbrieven met daarin de (kern)doelen en activiteiten per les.

Een tweede reden waarom er geen sprake was van gezamenlijke doelbepaling, is het ontbreken van een overkoepelend doel in het buurtproject van de culturele instelling. Dit staat niet in de aanbodbrochure en lesbrieven van de culturele instelling. De toelichting op de doelen van het project door de kunstvakdocenten is divers. Aan de orde komen: 'Laten zien dat je beter een goede buur dan een verre vriend kunt hebben', 'ogen openen voor de eigen leefomgeving', 'trots zijn op de buurt', 'elkaar ontmoeten', 'weten wie je bent en waar je vandaan komt', 'de buurt in school halen' tot het aanleren van begrippen als buurt (huizen naast elkaar), plattegrond, wegen, kruispunten.

Voor de docent erfgood liggen thema en de discipline erfgood in elkaars verlengde. Het gaat haar om identiteit, 'wat krijg je mee?', 'wat geef je door?', 'jezelf geworteld voelen en weten waar dingen vandaan komen'. Wat er over een specifieke buurt geleerd kan worden is niet belangrijk. De docent beeldend en woordkunst benadrukt dat zij leerlingen gevoeliger wil maken voor de dingen om hen heen. De docent beeldend hoopt op bewustwording: 'van een tak waaruit een knop en vervolgens een blaadje ontstaat'. De docent woordkunst gaf als voorbeeld dat leerlingen ergens een rood touw zien dat hen dan prikkelt om verder na te denken en fantaseren. De beide theaterdocenten vinden theatervaardigheden belangrijk, zoals samenwerken en kijken en luisteren naar elkaar. In zijn algemeenheid kan gezegd worden dat het onderwerp niet belangrijk was, zolang kinderen maar anders naar zichzelf en de omgeving keken.

Bij navraag naar de doelen bij de leerkrachten viel op dat zij de doelen beschreven op basis van wat zij in de les gezien hadden en van de kunstvakdocenten hadden gehoord. De leerkracht van groep 1-2 benadrukte dat in de theaterlessen de leerlingen vooral hebben geleerd dat mensen verschillend zijn en dit accepteren. De leerkracht uit groep 3 had het doel niet paraat.⁹ De leerkracht uit groep 5 benadrukte de theatervaardigheden, zoals het kunnen inleven en uiten van emoties. De leerkracht uit groep 8 stelde dat de school naar buiten wilde treden en dat leerlingen zichzelf presenteerden en zich daar positief over voelden.

Geconcludeerd kan worden dat de vakdocenten gericht zijn op het "anders" of beter kijken naar jezelf en de omgeving waarin je leeft. De leerkrachten van groep 5 en 8 noemen vooral de vaardigheden van leerlingen om zich te kunnen uiten.

En tot slot (ten derde) is het project niet door de leerkrachten van de school gekozen. Het project is gekozen door schooldirecteuren, icc-ers en brede-schoolcoördinator. Het schoolbuurtproject viel onder het speerpunt waarmee allerlei bij de multifunctionele accommodatie betrokken organisaties werkten aan het doel om een breed en samenhangend aanbod op het gebied van vrijetijdsbesteding voor de jeugd te realiseren (uit: jaarverslag 2011-2012, Arnhemse Brede Scholen).

Formaliseren

- Voorafgaand aan het themaproject: brede school

⁹ De leerkracht van groep 3 is voor haar onverwacht en heel kort geïnterviewd, terwijl een collega haar klas waarnam.

De keuze voor het thema 'buurt' is gemaakt door het kernteam brede school (schooldirecteuren en brede-schoolcoördinator) en icc-ers. Wanneer dit overleg heeft plaatsgevonden is niet exact bekend.¹⁰

April 2011 ontving de school een brochure van de culturele instelling met het aanbod voor schooljaar 2011/2012. Daarna neemt de culturele instelling contact op met de school en vraagt welk aanbod zij eventueel willen afnemen.¹¹ In het geval van de scholen in het verzamelgebouw werd in maart 2011 in het brede school overleg gesproken over een groot schoolbuurtproject dat maart 2012 zou plaatsvinden. Het buurtproject van de culturele instelling staat vervolgens in alle notulen als het project wat in het binnenschoolse wordt aangeboden.

In de notulen van het brede school overleg van maart en mei 2011 wordt gesproken over de oprichting van een voorbereidingsgroep voor het schoolbuurtproject met daarin de icc-ers van de scholen, buitenschoolse opvang (bso), peutergroep, bibliotheek, een participatiemedewerker voor volwassenen en een cultuurscout die ook bij de culturele instelling werkzaam is (niet voor het onderwijs). Uiteindelijk zitten alleen de cultuurscout, bso en brede school coördinator in deze groep. In augustus 2011 zijn alle betrokkenen bij het brede school overleg benaderd om in het overleg ideeën aan te dragen voor het schoolbuurtproject. Daarna is de voorbereidingsgroep verder gegaan. Deze heeft in januari 2012 aan icc-ers en culturele instelling via het brede school verslag organisatorische medewerking gevraagd op bepaalde punten.

- Voorafgaand aan themaproject: culturele instelling en school

Juni 2011 is het buurtproject bij de culturele instelling officieel door de scholen digitaal aangevraagd. Door de icc-er is vervolgens in een teamvergadering vermeld welk thema en welke discipline de verschillende leerkrachten in hun klas krijgen. Daarna kwam de teamcoach op 14 februari 2012 naar de twee scholen en sprak met de icc-ers van de school, de directeur van de openbare school en de brede school coördinator. In dit gesprek vertelde de brede schoolcoördinator over wat er al georganiseerd was binnen het schoolbuurtproject en de teamcoach ging kort in op de inhoud van het themaproject, gevolgd door een organisatorische uitwisseling over de mogelijkheden met roosters en de gezamenlijke afsluiting. Op 28 februari 2012, twee weken voor de start van het project, vond een bijeenkomst plaats met de kunstvakdocenten en het team van de katholieke basisschool. De kunstvakdocenten gaven de leerkrachten de lesbrieven en vertelden over de inhoud van het project. De icc-er verspreidde tot slot onder leerkrachten een afsprakenformulier dat zij van de teamcoach had gekregen. Leerkrachten bekeken deze vooral op praktische gegevens, zoals wanneer ze waar moesten zijn en of ze eventueel hulpouders moesten regelen.

Omdat de school een theaterproject in de onderbouw wilde, moest dit ontwikkeld worden. Hierover hebben de projectleider en de teamcoach met elkaar gesproken en onderzocht of het kon. De teamcoach kon door omstandigheden het project niet

¹⁰ In de analyse van 29 november 2012 die is voorgelegd aan de geïnterviewden staat dat niet bekend is wie, wanneer het besluit voor het buurtproject heeft genomen. Uit een mailwisseling met de directeur van de basisschool (tussen 14 en 22 februari 2013) naar aanleiding van de analyse van 29 november 2012 blijkt dat het thema (en daarmee het buurtproject van de culturele instelling) is gekozen door de schooldirecteuren, icc-ers van beide scholen en de brede-schoolcoördinator. Voor de datum en het verslag van dit overleg verwijst de schooldirecteur naar de brede-schoolcoördinator. De brede-schoolcoördinator is niet geïnterviewd voor deze analyse en is daarom ook niet door onderzoekster benaderd voor deze aanvullende gegevens. De gegevens wie het thema en daarmee project hebben geselecteerd zijn voldoende voor de analyse. De conclusies blijven ongewijzigd.

In een jaarverslag 2011-2012 van de brede scholen in de gemeente staat de overlegstructuur van deze brede school beschreven. Ook deze informatie is niet van invloed op de conclusies, maar wel voor de volledigheid opgenomen.

¹¹ De school heeft een budget op basis van leerlingaantallen dat zij bij de culturele instelling kan besteden. Het geld gaat direct vanuit de gemeente naar de culturele instelling.

ontwikkelen. Hiervoor is iemand benaderd, maar die werd ziek, waardoor vervolgens de freelance theaterdocent werd ingehuurd.

- Gedurende het themaproject

Het project startte 12 maart 2012 en eindigde 29 maart 2012. Gedurende het project was de teamcoach aanspreekpunt, maar was er ook mogelijkheid om de kunstvakdocenten na de lessen zelf te spreken. Dit werd vermeld in het afsprakenformulier. De kunstvakdocenten voerden het project uit. Kunstvakdocenten attendeerden vooral gedurende het project, tijdens de lessen, de leerkrachten op hetgeen zij vanuit hun vak bij leerlingen zagen.

- Na afloop van het project

In het brede schooloverleg wordt op 5 april 2012 kort stil gestaan bij het schoolbuurtproject. Twee punten zijn besproken, enerzijds dat er weinig eigen activiteiten door de school zijn ingebracht en anderzijds dat de evaluatie van de culturele instelling over het buurtproject nog zou volgen. Ook is kort nog even de doelstelling van het schoolbuurtproject aangehaald met de vraag of de doelstelling is gehaald. Het antwoord op deze vraag werd in de notulen niet vermeld. In het volgende brede schooloverleg van 30 mei 2012 is men niet meer teruggekomen op het schoolbuurtproject en werd een nieuw muziekproject gepresenteerd.

De culturele instelling heeft de leerkrachten laten evalueren via een evaluatieformulier van de culturele instelling. Deze evaluaties hebben de icc-er en de teamcoach met elkaar besproken. Hier zijn vervolgens geen consequenties aan verbonden voor de toekomst.

- Tot slot

Formalisering in de vorm van gesprekken tussen culturele instelling en school vonden vooral plaats tussen teamcoach en icc-er(s). Het gesprek tussen projectleider en school verliep vooral via de brede schooloverleggen. Het contact tussen kunstvakdocenten en leerkrachten startte twee weken voor aanvang van het project. Alle gesprekken zijn vooral organisatorisch. De inhoud van het project is door de kunstvakdocenten medegedeeld aan de leerkrachten.

Formalisering in de vorm van documenten:

Het buurtproject van de culturele instelling is vooral organisatorisch besproken in het brede schooloverleg en de voorbereidingsgroep van het schoolbuurtproject. Dit is terug te lezen in de notulen van deze vergaderingen. Er zijn geen verslagen van de gesprekken tussen de medewerkers van de culturele instelling over de themaprojecten. De slotsom van deze gesprekken, zo zeggen de medewerkers van de culturele instelling, wordt zichtbaar in de brochure en de lesbrieven van de culturele instelling. Verder zijn er vanuit de culturele instelling afsprakenformulieren, lesbrieven en een evaluatieformulier voor de school samengesteld.

Gezamenlijk handelen

Op directieniveau is er ten behoeve van het themaproject geen sprake van gezamenlijk handelen. De schooldirecteuren, icc-ers en brede school coördinator hebben het thema en daarmee het project van culturele instelling ten behoeve van de brede school geselecteerd. Het project is bij de culturele instelling aangevraagd. De projectleiders hebben gecheckt of men echt dit project wilde, omdat de school eerder had aangegeven een specifiek project te willen dat aansloot op de culturen van de leerlingen in de school.

Op uitvoerend niveau kreeg het team in een teamvergadering medegedeeld welk thema en welke discipline ze in de klas moesten behandelen. De leerkrachten werden vervolgens tijdens een bijeenkomst door de docenten van de culturele instelling van informatie voorzien. Dit is opmerkelijk, aangezien de kunstvakdocenten behoefte hebben aan meer betrokkenheid van leerkrachten. Er is echter geen ruimte geboden aan de leerkrachten om daadwerkelijk iets in te brengen. De kunstvakdocenten vertelden en communiceerden via hun documenten (lesbrieven en afsprakenformulier) over wat ze gingen doen en wat ze nodig hadden van de leerkrachten. Extra vragen, zo geven de medewerkers van de culturele instelling aan, waren ook niet mogelijk omdat deze in deze thematische aanpak meerwerk betekenen en daarmee financiële consequenties voor de school hebben. De culturele instelling is wel tegemoetgekomen aan de wensen van de school door een theaterproject met het thema buurt voor de onderbouw te ontwikkelen en niet af te sluiten met een eindpresentatie, maar een buurtlied.

Opvallend in het gezamenlijk handelen is het document van de culturele instelling waarmee de leerkrachten het project evalueren. Ten eerste is dit voor de culturele instelling geen evaluatieformulier, maar een manier om de leerkrachten bewust te maken van wat bij leerlingen wordt ontwikkeld. De leerkrachten moeten beantwoorden of 'receptief vermogen', 'creërend vermogen', 'reflectief vermogen', 'onderzoekend vermogen', 'waardering voor cultureel erfgoed', 'samenwerken' en 'zelfstandig werken' zijn ontwikkeld. Leerkrachten geven hier antwoord op, maar denken net als de schooldirecteur dat zij feedback ter verbetering van het project aan de culturele instelling geven.

Conclusies

Conclusies n.a.v. de analyse van de inhoud

De nadruk in dit project ligt op kinderen op een andere manier naar zichzelf en zijn/haar omgeving laten kijken (basisvaardigheden waarnemen en verbeelden). Bij het beeldende project en het taalproject lag de nadruk op het bewuster om je heen kijken. De kunstvakdocenten gebruikten om dit te toe te lichten de woorden 'verwondering over' en 'gevoeligheid naar de omgeving'. Bij het erfgoedproject werd de bewustwording van zichzelf en de omgeving gezocht in het verleden van de wijk. Bij theater keek men naar types die in een buurt rondlopen, maar leerden leerlingen zich vooral uitdrukken met lichaam en taal.

Het onderwerp 'buurt' is minder belangrijk. In het beeldend, taal en theaterproject was 'de buurt' de kapstok waarmee gewerkt werd aan het ontwikkelen van de waarneming en verbeelding (basis –en mediale vaardigheden) van de leerlingen. Bij erfgoed stond het thema centraler. Door te luisteren naar een presentatie over de buurt en naar een buurtbewoner, door het maken van een wijkmaquette en door het borduren van een kaart met een buurtbewoner is gewerkt aan het besef van de leerlingen over het verleden van de wijk.

In het project is niet bewust op het niveau van de leerlingen aangesloten. Niet relevant was hetgeen de leerlingen al van hun buurt wisten en eerdere ervaringen met het uiten in een bepaalde kunstdiscipline. Wat ze al beheersten werd gaande het project helder en daarop werd naar eigen zeggen door de kunstvakdocenten aangesloten. Uitzondering is de theaterdocente die wel navraag doet naar een specifieke vaardigheid die van belang is voor haar theaterproject, namelijk samenwerken.

Samenhang met het onderwijs is niet nagestreefd. Het project is door de school gekozen en daarmee is in de ogen van de culturele instelling de school verantwoordelijk voor de inpassing in het programma.

Conclusies n.a.v. de analyse van de afstemming

Er is afstemming tussen culturele instelling en school. Deze afstemming richt zich vooral op organisatorische aspecten. Het gedeeld referentiekader is ook vooral organisatorisch van aard. Dit zijn ervaringen uit het verleden van projecten waarbij de school niet altijd tevreden was over de aansluiting van de kunstvakdocenten op de leerlingen. Hier is in eerdere evaluaties van de school met de culturele instelling veelvuldig bij stilgestaan. Dit heeft volgens de school het effect dat het aanbod en de kunstvakdocenten van de culturele instelling beter aansluit op de leerlingen. Over de kunstvakdocenten van het buurtproject is men tevreden.

Inhoudelijke afstemming probeerde de culturele instelling te bewerkstelligen door te verwijzen naar de kerndoelen kunstzinnige oriëntatie. Dit is echter geen gedeeld referentiekader. De school is niet op de hoogte van deze kerndoelen. Onderwijsdoelen blijken ook niet leidend te zijn in de keuze van de school voor dit project. De keuze is bepaald ten behoeve van de brede school, waarbij men probeert de verbinding tussen wijk en school op diverse manieren te verstevigen. Het doel van het project is van bovenaf bepaald en niet gezamenlijk door school en culturele instelling. Dit heeft een effect op de afstemming op uitvoerend niveau. De leerkrachten kregen te horen wat ze moeten doen. Kunstvakdocenten vertelden wat zij gingen doen en wat zij van de leerkrachten verwachten. Van gezamenlijk handelen is geen sprake.

Opvallend in de afstemming tussen culturele instelling en school is dat de kunstvakdocenten een grote behoefte aan de betrokkenheid van de leerkrachten hebben. Ze hebben nu het gevoel dat ze continu moeten benadrukken dat hun project en hun werkwijze er toe doet en wat oplevert voor de leerlingen. Een van de instrumenten van de culturele instelling om te kijken naar het effect van een project is het evaluatieformulier. De directie, icc-er en leerkrachten zien dit echter als een instrument om feedback aan de culturele instelling te geven ten behoeve van projecten in de toekomst. De kunstvakdocenten geven daarnaast aan dat men meer in gesprek wil met het onderwijs, maar dat dit wel zorgt voor meerwerk waaraan kosten zijn verbonden.

Hoe ziet de bijdrage van het buurtproject aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs eruit?

Er is geen sprake van een bijdrage aan een doorlopende leerlijn. Ten eerste omdat de themaprojecten van de culturele instelling jaarlijks een andere discipline en ander thema behandelen. Dit betekent dat kinderen hun vaardigheden in een bepaalde discipline niet ontwikkelen en geen kennis opbouwen ten aanzien van een bepaald onderwerp. Daarnaast maakt de culturele instelling geen gebruik van de eerdere ervaringen van de leerlingen, ook niet van eerdere ervaringen van leerlingen met projecten van de culturele instelling.

Ten tweede is er geen samenhang in het project. Ten aanzien van de inhoud van het project is door de medewerkers van de culturele instelling geen overkoepelend doel geformuleerd. Per deelproject zijn wel doelen geformuleerd, maar er is geen samenhang tussen de doelen van de verschillende projecten. Daarnaast is er ook niet inhoudelijk tussen school en culturele instelling doorgepraat over het waarom van het project; de betekenis en het belang van het thema 'buurt' voor de leerlingen en de school. Het gevolg is een

kortdurend project wat door leerkrachten als extra werkzaamheden wordt gezien en waarbij kunstvakdocenten het gevoel hebben dat zij moeten benadrukken wat hun werk voor leerlingen oplevert.

Het themaproject is tot slot met een ander doel gekozen, namelijk het doel van de brede school; het realiseren van een breed samenhangend aanbod voor de vrijetijdsbesteding van kinderen in de wijk.

Casus 3: Analyse Vaandelproject

Disciplines: beeldend en erfgoed/geschiedenis

Culturele instelling: Museum

Samenvatting casus 3 Vaandelproject

<p>Casus 3¹² betreft het 'Vaandelproject' van een museum (voor beeldende kunst, kunstnijverheid en geschiedenis) en de 3 October Vereeniging Leiden, dat in 2011 is uitgevoerd. In dit project ontwerpen (op school) en maken (in het museum) leerlingen uit groep 7 en 8 een schoolvaandel dat zij dragen in de optocht naar het Minikoraal op 30 september 2011. Het Minikoraal is een zangmanifestatie voor leerlingen uit groep 7 en 8 uit Leiden en omstreken (Leiderdorp, Oegstgeest, Voorschoten en Zoeterwoude).</p>	
AFSTEMMING	INHOUD
Gedeeld referentiekader Er is sprake van een gedeeld kader; dat is de viering van het Leidens Ontzet op 3 oktober. Deze historische gebeurtenis zorgt voor een vanzelfsprekende verbinding tussen personen en instellingen in Leiden.	Onderwerp voor cultuuronderwijs Het <u>onderwerp</u> van cultuur waarop de leerlingen reflecteren is tweeledig. Enerzijds gaat het over het presenteren van de groep met een vaandel tijdens een herdenkingsdag, zoals 3 oktober. Kortom, <u>groepsidentiteit</u> en hoe dit vorm te geven in een vaandel. Anderzijds is het onderwerp <u>historie</u> , namelijk het Leidens Ontzet in 1574 en de rol van de 3 October Vereeniging in de viering. De eerste viering van het Leidens Ontzet vond plaats in de vorm van een vaandeloptocht in 1886.
Gezamenlijke doelbepaling Er is deels sprake van gezamenlijke doelbepaling. Het museum heeft de keuze gemaakt om de vaandeloptocht uit het verleden in de tentoonstelling over het vieren van het Leidens Ontzet een plek te geven. Onderdeel hiervan is dat mensen in de tentoonstelling een vaandel kunnen maken voor de Taptoe en Grote optocht op 3 oktober. Een uitwisseling tussen de voorzitter van de lustrumcommissie, tevens schooldirecteur, en de curator geschiedenis leidde tot het idee dat het maken van een vaandel door basisschoolleerlingen interessant zou kunnen zijn voor zowel de tentoonstelling, als het Minikoraal. Het uiteindelijke doel dat door museum de Lakenhal wordt vastgesteld en in de lesbrief staat, is: <i>Leerlingen inzicht te geven in een deelaspect van de Leidse geschiedenis; in de betekenis van Leidens Beleg en Ontzet en de viering van Leidens Ontzet. Daarnaast krijgen de leerlingen inzicht in de betekenissen van symbolen en geven ze met het maken van een vaandelontwerp uitdrukking aan de betekenis(sen) die 3 oktober voor hen persoonlijk heeft.</i> De medewerkers van de Lakenhal vinden dat het doel is bereikt, maar benadrukken daarbij vooral het presenteren als groep op 3 oktober, in plaats van de individuele betekenis die de leerlingen aan 3 oktober geven. Voor de scholen die aan het vaandelproject deelnemen is er geen sprake van een gezamenlijke doelbepaling. Zij kiezen dit project en daarmee het doel. De leerkracht van groep 8 van de stadsschool selecteert het project omdat zij met de leerlingen had afgesproken in te gaan op alle "leuke dingen" die zich voordeden.	Basisvaardigheden De leerlingen denken door het ontwerpen (bedenken en tekenen) en uitvoeren (natekenen en uitknippen van de onderdelen) van een vaandel (productieve verbeelding) na over hoe zij zich als groep tijdens de viering aan de stad kunnen presenteren (productief conceptualiseren). Het maken van een vaandel (verbeelden) staat in het teken van de basisvaardigheid om als leerling te kunnen conceptualiseren. De groepsduiding (concept) krijgt vorm in een vaandel (medium: voorwerp). Uit de ontwerpen van de leerlingen wordt een ontwerp door de klas uitgekozen om in het museum uit te voeren. Daar werken alle leerlingen mee aan het overbrengen en uitknippen van het ontwerp. Het persen van het vaandel wordt door volwassenen gedaan. Ter voorbereiding op het ontwerpen volgen de leerlingen een les van de leerkracht op grond van een lesbrief over vaandels, het groepsgewijs presenteren, symboliek, het Leidens Ontzet en de symbolen van het Leidens Ontzet (basisvaardigheid: receptief conceptualiseren in het medium taal). In aanvulling op het maken van het vaandel, bekijken leerlingen de tentoonstelling <i>Vrijheid! Leidens Ontzet 1574-2011</i> over het Leidens Ontzet, het vieren ervan en de rol van de vereniging en de vaandeloptocht (basisvaardigheid: receptief conceptualiseren in het medium taal).
Formaliseren Formaliseren als proces: Aan de basis van het vaandelproject liggen informele gesprekken tussen medewerkers van het museum en bestuurs- en commissieleden van de 3 October Vereeniging, en telefonisch contact tussen de medewerker publiekszaken en leerkrachten. Deze laatste gesprekken waren vooral praktisch van aard. De producten van formalisering zijn:	Media Objecten (vaandel maken en vaandels zien in museum) en taal (beluisteren en verwerken van lesbrief en rondleiding).

¹² Voor deze casus is gesproken met de curator geschiedenis en de medewerker publiekszaken van het museum. Verder is gesproken met de voorzitter van de lustrumcommissie van de 3 October Vereeniging, tevens bovenschools manager van twee basisscholen in Leiderdorp. Tot slot is gesproken met een leerkracht van groep 8 van een stadsschool in Leiden, die op 30 september 2011 met haar leerlingen naar het Minikoraal is geweest en eind november 2011 aan het vaandelproject heeft deelgenomen.

<p>Een projectplan voor een subsidieaanvraag, een subsidieaanvraag FCP, een lesbrief voor docenten, een uitnodigingsbrief, een mailwisseling tussen voorzitter lustrumcommissie en curator, een mailwisseling tussen voorzitter lustrumcommissie en medewerker publiekszaken en een mailwisseling tussen medewerker publiekszaken en scholen (leerkrachten groep 7 en 8) en notulen van het museum over de tentoonstelling en aanverwante zaken. Opvallend is dat er geen contracten worden opgesteld. De curator geeft aan dat er inderdaad gewerkt wordt op basis van vertrouwen, waarin een contract vanuit het museum naar de vereniging ongepast zou zijn. Ergens wordt afgesproken dat het museum penvoerder wordt van het project. Deze rolverdeling heeft te maken met het werven van extra gelden. Daarnaast betaalt de vereniging het museum ook voor het vaandelproject omdat het gebruikelijk is dat het aanbod van de 3 October Vereniging gratis is.</p>	
<p>Gezamenlijk handelen: Er is sprake van gezamenlijk handelen tussen de voorzitter van de lustrumcommissie en museum de Lakenhal in de personen van de curator geschiedenis en de medewerker publiekszaken. Dit wordt onder meer zichtbaar in het feit dat schoolgroepen twee weken voor de opening van de tentoonstelling, op 30 september 2011. Al in het museum welkom zijn. Dit gebeurt op advies van de voorzitter, omdat scholen in deze periode aandacht besteden aan het Leidens Ontzet.</p> <p>Nadat de invulling van het project is bepaald, is er minder sprake van gezamenlijk handelen tussen vereniging en museum. Het museum verwacht veel aanwezigheid van de 3 October Vereniging in de tentoonstelling, maar de bestuurs- en commissieleden van de vereniging zijn als vrijwilligers druk met de voorbereiding van de viering, waardoor dit niet mogelijk blijkt. Wel zijn 3 oktober leden op "het juiste" moment aanwezig, om de vaandeloftocht op 30 september 2011 te realiseren. Het project wordt inhoudelijk aangestuurd door curator (en stagiaire) en organisatorisch door de afdeling publiekszaken. Deze afdeling is normaal gesproken al in een eerder stadium betrokken, maar is door werkzaamheden in verband met een andere tentoonstelling niet bij het inhoudelijk deel betrokken. Bij de uitvoering van het project wordt gebruik gemaakt van een vaste pool van rondleiders en vrijwilligers die al aan het museum zijn verbonden. Wie uiteindelijk de begeleiding verzorgen, wordt door de vrijwilligers zelf bepaald. De vrijwilligers die zichzelf hiervoor opgeven, blijken allemaal lid van de 3 October Vereniging.</p>	<p>Aansluiting op leerlingen Het Leidens Ontzet is een terugkomend fenomeen voor kinderen uit Leiden en omstreken. Op deze dag hebben kinderen vrij en is er feest en kermis in de stad. Van de 80 basisscholen in Leiden en omstreken gaan er jaarlijks 55 naar het Minikoraal. De scholen die aan het vaandelproject deelnemen, gaan ook naar het Minikoraal. Ter voorbereiding op de deelname aan dit evenement leren zij liedjes van een jaarlijks nieuwe cd voor het Minikoraal. Veel repertoire is bij kinderen reeds bekend.</p> <p>Er wordt geen specifieke aansluiting gezocht bij de vaardigheden die leerlingen al dan niet beheersen om een vaandel te kunnen ontwerpen en maken. Dit onderdeel wordt overgelaten aan de groepsleerkracht. Kinderen worden bij het maken van het vaandel begeleid door in geschiedenis geïnteresseerde vrijwilligers van het museum.</p> <p>In de lesbrief wordt door het taalgebruik en de voorbeelden (hoe wordt identiteit zichtbaar bij sportclubs) aangesloten op de leerlingen. Inhoudelijk wordt er geen rekening gehouden met de voorkennis van de leerlingen; de historische gebeurtenissen worden kort toegelicht. Uiteindelijk wordt de lesbrief door de leerkracht "op maat" gemaakt. De leerkracht van de stadsschool vindt de inhoud goed aansluiten op de leerlingen.</p> <p>Samenhang met het onderwijs Het Leidens Ontzet is een terugkomend onderdeel in het onderwijsprogramma van scholen in Leiden en omstreken. Ook op de stadsschool is er aandacht voor het Leidens Ontzet. De school wordt in 2011 versierd, neemt deel aan het Minikoraal en speelt in een toneelstuk het Leidens Ontzet na. Het materiaal van het vaandelproject wordt echter in 2012 niet hergebruikt.</p>
<p>Hoe ziet de bijdrage van het vaandelproject aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs eruit? Het vaandelproject is een eenmalige activiteit omdat het project niet wordt herhaald door het museum. De stadsschool geeft de vaandels aan de leerlingen mee naar huis en de lesbrief wordt in 2012 niet hergebruikt. Ook de door leerlingen gemaakte vaandels komen niet terug in de optocht naar het Minikoraal in 2012. Kortom, het is een eenmalig project over een bepaald deelaspect van de viering van het Leidens Ontzet en de 3 October Vereniging. Er is hier echter wel degelijk sprake van een bijdrage van een culturele instelling aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Binnen de Leidse scholen is namelijk jaarlijks aandacht voor het Leidens Ontzet. Dit wordt versterkt door het jaarlijkse Minikoraal waar veel groepen 7 en 8 uit Leiden en omstreken aan deelnemen. Het vaandelproject is in die zin een verdieping van de jaarlijkse aandacht voor het Leidens Ontzet (en het Minikoraal). Het project levert vooral een bijdrage aan een doorgaande leerlijn op het gebied van de historie van het Leidens Ontzet. Het zijn echter geen doorlopende leerlijnen op het gebied van het onderwerp groepsidentiteit, verbeelden van groepsidentiteit en het vormgeven van voorwerpen (vaandels). Het verbeelden door het maken van een vaandel, staat in het teken van historisch besef en gaat niet om het beter kunnen verbeelden. Dat hier niet de nadruk op ligt, is te zien aan de eindresultaten, die vooral een letterlijke overzetting van het ontwerp op een vaandel zijn. De uitvoering doet vermoeden dat de leerlingen onder begeleiding van beeldende experts iets extra's aan hun ontwerp en uitvoering zouden kunnen toevoegen. Die aanname lijkt te kloppen, want het ontwerpen wordt begeleid door de groepsleerkracht en het maken door vrijwilligers met een historische interesse.</p>	

Uitgebreide beschrijving van casus 3 Vaandelproject

Inleiding

Deze casus¹³ betreft het 'Vaandelproject' van het museum de Lakenhal en de 3 October Vereeniging Leiden, dat in 2011 is uitgevoerd. In dit project ontwierpen en maakten leerlingen uit groep 7 en 8 een schoolvaandel dat zij droegen in de optocht naar het Minikoraal op 30 september 2011.

Het Minikoraal is een zangmanifestatie voor leerlingen uit groep 7 en 8 uit Leiden en omstreken (Leiderdorp, Oegstgeest, Voorschoten en Zoeterwoude) en is in 1993 ter ere van de 100ste viering van het Leidens Ontzet voor het eerst georganiseerd met het doel kinderen actief bij het Leidens Ontzet te betrekken. De leerlingen uit groep 7 en 8 zingen dan in het centrum van Leiden liedjes over de geschiedenis van en gerelateerd aan het Leidens Ontzet. Er verschijnt jaarlijks een cd met een bepaald thema. De cd uit 1993 met de titel *levend beeld* bevat de basisliederen van het Minikoraal. In 2011/2012 was het thema van de cd *Vrijheid! Verlicht* en zongen op 30 september 2011 op de Garenmarkt te Leiden zo'n 3700 leerlingen afkomstig van 55 scholen.

3 October Vereeniging en Museum de Lakenhal

De 3 October Vereeniging, bestaande uit elf bestuursleden, 61 commissieleden en zo'n 15.000 leden (allemaal vrijwilligers) bestond in 2011, 125 jaar. In het kader van dit jubileum organiseerde het museum de Lakenhal, op verzoek van de voorzitter van de vereniging, een tentoonstelling met de titel *Vrijheid! Leidens Ontzet 1574 – 2011* over het vieren van het Leidens Ontzet. Een onderdeel van de tentoonstelling was de betekenis van de 3 October Vereeniging voor de viering. De eerste vieringen van de vereniging kregen vorm in een vaandeloptocht waarin allerlei werkliedenverenigingen (zoals slaggers, politie, kappers en sportverenigingen) zich aan de stad presenteerden. Deze vaandeltochten zijn verdwenen en daarvoor in de plaats is op 3 oktober een grote optocht met praalwagens gekomen. In de tentoonstelling en de daarbij behorende activiteiten wilde de curator de geschiedenis van het fenomeen vaandels "nieuw leven inblazen".

De lustrumcommissie van de 3 October Vereeniging organiseerde in 2011 een scholenproject met de titel *Vrijheid! Verlicht*. In een "big shopper" kregen scholen allerlei materiaal waarmee ze aandacht aan 3 oktober konden besteden. Aan zo'n 80 basisscholen in Leiden en omstreken zijn aan het begin van het schooljaar 2011/2012 de big shopper geleverd met daarin een rood wit vlaggenlint, boekjes over het Leids Ontzet, boekjes voor technisch lezen en de cd *Vrijheid! Verlicht*.

De voorzitter van de lustrumcommissie is drijvende kracht achter het Minikoraal, alle bijbehorende cd's en het scholenproject van de vereniging. Hij componeert, schrijft en zingt de liedjes voor de Minikoraal-cd in en brengt deze in de rol van Burgemeester van der Werff op het Minikoraal ten gehore. Hij was voor het Vaandelproject de gesprekspartner voor het museum. In het dagelijks leven is hij bovenschools directeur van twee basisscholen in Leiderdorp. De inhoudelijke coördinatie vanuit het museum is gerealiseerd door de curator geschiedenis, tevens samensteller van de tentoonstelling. In een later stadium is de afdeling publiekszaken op organisatorisch vlak betrokken geweest.

¹³ Voor deze casus is gesproken met de curator geschiedenis en de medewerker publiekszaken van het museum. Verder is gesproken met de voorzitter van de lustrumcommissie van de 3 October Vereeniging, tevens bovenschools manager van twee basisscholen in Leiderdorp. Tot slot is gesproken met een leerkracht van groep 8 van een stadsschool in Leiden.

Scholen

Voor deze casus is naast de voorzitter van de lustrumcommissie als (tevens) afgevaardigde van twee basisscholen, ook gesproken met de leerkracht van groep 8 van een stadsschool in Leiden die op 30 september 2011 met de leerlingen naar het Minikoraal is geweest en eind november 2011 aan het vaandelproject heeft deelgenomen.

Het vaandelproject

Een van de activiteiten bij de tentoonstelling *Vrijheid! Leidens Ontzet 1574 – 2011* in de Lakenhal was het vaandelproject waarbij leerlingen uit groep 7 en 8 een schoolvaandel op school ontwierpen en in het museum maakten. In het museum kregen de leerlingen tevens een rondleiding door de tentoonstelling. Hierin was aandacht van het Leidens Beleg en Ontzet, de viering van het Leidens Ontzet en de bijdrage van de 3 October Vereeniging aan deze viering. Het programma in het museum duurde anderhalf uur.

Het 'Vaandelproject' is via de big shopper van de 3 October Vereeniging onder de aandacht gebracht van scholen. Veertien a vijftien basisscholen, 21 basisschoolklassen met in totaal 580 leerlingen hebben deelgenomen aan het vaandelproject. Het eindresultaat bestond uit 42 vanden, waarvan 30 vanden door leerlingen in de optocht naar de garenmarkt werden gedragen.

Analyse inhoud

Wat is het onderwerp?

De uitgangspunten van het scholenproject en het daaronder vallende vaandelproject waren het Leidens Ontzet en 125 jarig bestaan van de 3 October Vereeniging in 2011. Het thema van het scholenproject van de 3 October Vereeniging was *Vrijheid verlicht*, wat weer verwijst naar de jaarlijkse herdenking in de vorm van de Taptoe, waarbij sportverenigingen en clubs uit Leiden door de stad trekken en zich zo presenteren. Het motto van deze taptoe is lint van licht, wat weer symbool staat voor de trots van de verenigingen.

Het onderwerp van cultuur waarop de leerlingen reflecteerden, is tweeledig. Enerzijds ging het over jezelf als groep presenteren met een vaandel tijdens een herdenkingsdag als 3 oktober. Kortom, groepsidentiteit en hoe dit vorm te geven op een vaandel. Anderzijds was het onderwerp historie, namelijk het Leidens Ontzet in 1574 en de rol van de 3 October Vereeniging in de viering. De eerste viering van het Leidens Ontzet vond plaats in de vorm van een vandeloptocht in 1886.

Hoe en in welk medium wordt gereflecteerd?

De leerlingen dachten door het ontwerpen (bedenken en tekenen) en uitvoeren (natekenen en uitknippen van de onderdelen) van een vaandel (productieve verbeelding) na over hoe zij zich als groep tijdens de viering aan de stad konden presenteren (productief conceptualiseren). Het maken van een vaandel (verbeelden) stond in het teken van de basisvaardigheid om als leerlingen te kunnen conceptualiseren. De groepsidentiteit (concept) kreeg vorm in een vaandel (medium: voorwerp). Uit de ontwerpen van de leerlingen werd een ontwerp door de klas uitgekozen om in het museum uit te voeren. Daar werkten alle leerlingen mee aan het overbrengen en uitknippen van het ontwerp. Het maken, door het persen van het vaandel, is door volwassenen gedaan.

Ter voorbereiding van het ontwerpen volgden de leerlingen een les van de leerkracht naar aanleiding van een lesbrief over vaandels, het groepsgewijs presenteren, symboliek, het Leidens Ontzet en de symbolen van het Leidens Ontzet (basisvaardigheid: receptief conceptualiseren in het medium taal).

In aanvulling op het maken van het vaandel bekeken leerlingen de tentoonstelling *Vrijheid! Leidens Ontzet 1574-2011* over het Leidens Ontzet, het vieren ervan, de rol van de vereniging en de vaandeloptocht (basisvaardigheid: receptief conceptualiseren in het medium taal).

Hoe wordt er aangesloten bij de ontwikkeling van kinderen van verschillende leeftijden? (aansluiting – vaardigheden en cultuur)

Het Leidens Ontzet is een terugkomend fenomeen voor kinderen uit Leiden en omstreken. Op deze dag hebben kinderen vrij en is er feest en kermis in de stad.

Van de 80 basisscholen in Leiden en omstreken gaan er jaarlijks 55 naar het Minikoraal. De scholen die aan het vaandelproject hebben deelgenomen zijn naar het Minikoraal geweest. Ter voorbereiding van deelname aan dit evenement leren zij liedjes van een jaarlijks nieuwe cd voor het Minikoraal. Veel repertoire is bij kinderen reeds bekend.

Er is geen specifieke aansluiting gezocht bij de vaardigheden die leerlingen al dan niet beheersen om een vaandel te kunnen ontwerpen en maken. Dit onderdeel is overgelaten aan de groepsleerkracht. De begeleiding van het maken van het vaandel is overgelaten aan in geschiedenis geïnteresseerde vrijwilligers van het museum.

In de lesbrief is door het taalgebruik en de voorbeelden (hoe wordt identiteit zichtbaar bij sportclubs) aangesloten op de leerlingen. Inhoudelijk is er geen rekening gehouden met de voorkennis van de leerlingen en worden de historische gebeurtenissen kort toegelicht. Uiteindelijk is ook dit door de leerkracht “op maat” gemaakt. De leerkracht van de stadsschool vond de inhoud goed aansluiten op de leerlingen.

Hoe wordt er aangesloten bij het onderwijsprogramma van school? (samenhang)

Het Leidens Ontzet is een terugkomend onderdeel in het onderwijsprogramma van scholen in Leiden en omstreken. De voorzitter van de lustrumcommissie vergeleek het met de aandacht in het onderwijs voor Kerstmis en Pasen. Vanaf ongeveer twee weken voor 3 oktober wordt in de klassen aandacht besteed aan het Leidens Beleg en Ontzet. In de scholen van de voorzitter worden de onderbouwklassen versierd met rood/wit (kleuren van Leiden), staat er een pan met ui en peen in de klas en wordt op eenvoudige wijze de geschiedenis verteld. Vanaf groep 5/6 wordt de geschiedenis meer verklaard, zoals waarom de Spanjaarden om de stad lagen, zich terugtrokken en weer terugkwamen en wat bijvoorbeeld schansen zijn. In groep 7 en 8 worden ook complexere delen van de geschiedenis toegelicht, bijvoorbeeld de strijd in het stadsbestuur. De schooldirecteur is overtuigd dat in 99 % van de scholen in Leiden en omstreken er op deze manier aandacht is voor het Leidens Ontzet, maar is zich ook bewust van de werking van zijn enthousiasme, op zijn twee scholen.

Ook op de stadsschool was er aandacht voor het Leidens Ontzet. De school werd in 2011 versierd, nam onder meer deel aan het Minikoraal en speelde in een toneelstuk het Leidens Ontzet na. Het materiaal van het vaandelproject is echter in 2012 niet hergebruikt.

Analyse afstemming

(Gedeeld) Referentiekader

Er is sprake van een gedeeld kader en dat is de viering van het Leidens Ontzet op 3 oktober. Deze historische gebeurtenis is een vanzelfsprekende verbinding tussen personen en instellingen in Leiden.

Het Leidens Ontzet wordt jaarlijks en groots gevierd. Deze viering wordt sinds 125 jaar (in 2011) door de 3 October Vereniging georganiseerd. Het museum organiseerde op verzoek van de voorzitter van de vereniging een tentoonstelling naar aanleiding van het jubileum. Een logische vraag van de voorzitter aan de directeur van dit museum, omdat het museum voorwerpen van het Leidens Ontzet en ook de vereniging in hun collectie hebben. Ook de vrijwilligers van het museum die de leerlingen begeleidden bleken allemaal lid van de vereniging.

Gezamenlijke doelbepaling

Er is deels sprake geweest van gezamenlijke doelbepaling. Het museum heeft de keuze gemaakt om de vaandeloptocht uit het verleden in de tentoonstelling over het vieren van het Leidens Ontzet een plek te geven. Onderdeel hiervan werd dat mensen in de tentoonstelling een vaandel konden maken voor de Taptoe en Grote optocht op 3 oktober. Een uitwisseling tussen voorzitter lustrumcommissie, tevens schooldirecteur, en curator geschiedenis leidde tot een gezamenlijk doel, namelijk het feit dat het maken van een vaandel door basisschoolleerlingen betekenisvol zou zijn voor zowel de tentoonstelling, als het Minikoraal.

Het uiteindelijke doel dat door museum de Lakenhal wordt vastgesteld en in de lesbrief stond, was: *Leerlingen inzicht te geven in een deelaspect van de Leidse geschiedenis; in de betekenis van Leidens Beleg en Ontzet en de viering van Leidens Ontzet. Daarnaast krijgen de leerlingen inzicht in de betekenissen van symbolen en geven ze met het maken van een vaandelontwerp uitdrukking aan de betekenis(sen) die 3 oktober voor hen persoonlijk heeft.* De medewerkers van de Lakenhal vinden dat het doel is bereikt, maar benadrukken daarbij vooral het presenteren als groep op 3 oktober en niet de individuele betekenis die de leerlingen aan 3 oktober geven.

Voor de scholen die aan het vaandelproject deelnamen is er geen sprake van gezamenlijke doelbepaling. Zij kozen dit project en daarmee het doel. De leerkracht van groep 8 van de stadschool selecteerde het project omdat zij met de leerlingen had afgesproken in te gaan op alle “leuke dingen” die zich voordeden.

Formaliseren

- Voorafgaand aan het vaandelproject

Aan de basis van het vaandelproject lag de vraag van de voorzitter van de vereniging aan museum de Lakenhal om een tentoonstelling te organiseren naar aanleiding van het 125 jarig bestaan van de 3 October Vereniging.

De voorzitter van de lustrumcommissie herinnerde zich in de ontstaansgeschiedenis van het vaandelproject twee startpunten, namelijk het moment dat in mei 2010 in het bestuur werd vastgesteld dat er in 2011 een scholenproject zou plaatsvinden en het eerste gesprek met de directeur van het museum. De curator van de tentoonstelling maakte dit verhaal compleet. In maart 2011 ontmoette zij namelijk op een avond van het “3 oktober gilde” (Leidse ondernemers) de voorzitter van de lustrumcommissie. De curator vertelde

hem daar dat zij in de tentoonstelling het vaandel dragen nieuw leven wilde inblazen en het publiek vaandels wilde laten maken voor de grote optocht op 3 oktober. De voorzitter gaf aan het een gemiste kans te vinden om vaandels niet te gebruiken voor de optocht naar het Minikoraal op 30 september en liet tegelijkertijd weten dat de opening van de tentoonstelling op 30 september voor scholen om er “iets” mee te doen, te laat was. Deze ontmoeting was voor de Lakenhal het startpunt van het vaandelproject als scholenproject. Daarna is de curator naar de directrice van het museum gestapt om te kijken of het mogelijk was de tentoonstelling eerder te openen. Dit bleek in eerste instantie niet mogelijk, maar er is uiteindelijk wel een mogelijkheid gecreëerd om onderwijsgroepen de twee weken voorafgaand aan de opening te ontvangen en hen vaandels te laten maken in de tentoonstellingsruimte. Daarna zijn er contactmomenten tussen voorzitter lustrumcommissie en diverse mensen uit het museum geweest zoals de directeur, de curator en medewerker publieksbegeleiding. Volgens de voorzitter zijn er zo'n vier gesprekken geweest. Hij memoreert dat hij meerdere malen in het museum is geweest. Vanuit het museum weet men het niet precies, maar staat hen vooral bij dat de voorzitter moeilijk bereikbaar was. Wel zijn er herinneringen van beide kanten dat er afstemmingsmomenten zijn geweest. Deze waren vooral praktisch van aard, bijvoorbeeld het moment toen er vaandelstukken gemaakt moesten worden. Na het overleg zijn deze door een lid van de lustrumcommissie gehaald en samen met de technische dienst van het museum gerealiseerd. Van deze overleggen zijn geen verslagen gemaakt. Van de interne overleggen van het museum over de tentoonstelling en daaraan gerelateerde projecten zijn wel notulen gemaakt.

Het museum heeft de organisatie op zich genomen. De curator heeft de tentoonstelling samengesteld, financiële middelen voor het vaandelproject aangevraagd, de samenstelling van de lesbrief uitbesteed en de rondleiders en vrijwilligers inhoudelijk geïnstrueerd. Hierbij werd zij gesteund door een stagiaire geschiedenis die het organisatorische deel op zich nam. In een later stadium heeft de medewerker publiekszaken de contacten met de scholen onderhouden.

De scholen ontvingen aan het begin van schooljaar 2011/2012 de bigshopper met het materiaal van het scholenproject *Vrijheid Verlicht*. Binnen dit scholenproject werd het vaandelproject aangeboden in de vorm van een lesbrief vaandel maken, een matrix voor een ontwerp en de uitnodiging om in het museum een vaandel te maken en mee te lopen in een vaandeloptocht vanuit de Lakenhal naar de Garenmarkt. Hiervoor moest men zich ook aanmelden voor het Minikoraal. De aanmelding voor het Vaandelproject verliep via mail aan een medewerker van de Lakenhal. Sommige inschrijvingen kwamen ook bij de vereniging terecht. De vereniging heeft het museum de adreslijst van big shopper mailing gegeven zodat de afdeling publiekszaken direct contact kon leggen met de scholen over de planning van het bezoek en de deelname aan de optocht. Deze afstemming is naast een bevestigingsbrief, vooral per mail en telefonisch geweest. Het telefonisch contact bleek noodzakelijk om scholen te attenderen het ontwerp naar het museum mee te nemen om het vaandel te maken.

- Gedurende het vaandelproject

De uitvoering van het vaandelproject heeft het museum voor zijn rekening genomen. De praktische uitvoering is gebeurd door de leerkrachten in de klas, de vrijwilligers in het vaandelatelier en de rondleiders in de tentoonstelling.

De stadsschool heeft aan het Minikoraal deelgenomen, maar de twee vaandels pas zeven weken na het Minikoraal in het museum gemaakt. Zij waren te laat met inschrijven. De leerkracht heeft mailcontact gehad met de medewerker publiekszaken over wanneer zij bij het museum terecht konden.

- Achteraf

Na afloop zijn de vaandels bij de scholen terugbezorgd. De voorzitter van de lustrumcommissie zegt dat de vaandels bij de Lakenhal zijn opgeslagen. Hij hoopte dat ze weer te zien zouden zijn op het Minikoraal 2012. De leerkracht van de stadsschool vertelde dat de uitgevoerde vaandels met de twee kinderen die het gewonnen ontwerp maakten mee naar huis zijn gegaan.

Er heeft na afloop geen evaluatie plaatsgevonden tussen de 3 October Vereeniging, het museum en de scholen.

- Tot slot

Opvallend is dat er geen contracten zijn gemaakt. De curator geeft aan dat er inderdaad gewerkt is op basis van vertrouwen, waarin een contract vanuit het museum naar de vereniging ongepast was geweest. Ergens is afgesproken dat het museum penvoerder is geworden van het project. Deze rolverdeling had te maken met het werven van extra gelden. Daarnaast heeft de vereniging het museum ook betaald voor het vaandelproject omdat het gebruikelijk is dat het aanbod van de 3 October Vereeniging gratis is. De scholen hoefden dan ook niet te betalen.

Formaliseren als proces:

Aan de basis van het vaandelproject liggen informele gesprekken tussen medewerkers van het museum en bestuurs- en commissieleden van de 3 October Vereeniging en het telefonisch contact tussen de medewerker publiekszaken en leerkrachten. Deze laatste gesprekken waren vooral praktisch van aard; waar de klassen wanneer aanwezig moesten zijn en wat ze mee moesten nemen.

Formaliseren als product:

Projectplan voor subsidieaanvraag, subsidieaanvraag Fonds voor Cultuurparticipatie, lesbrief voor docenten, uitnodigingsbrief, mailwisseling tussen voorzitter lustrumcommissie en curator, mailwisseling tussen voorzitter lustrumcommissie en medewerker publiekszaken, mailwisseling tussen medewerker publiekszaken en scholen (leerkrachten groep 7 en 8) en notulen van het museum over de tentoonstelling en aanverwante zaken.

Gezamenlijk handelen

Er is sprake van gezamenlijk handelen tussen de voorzitter van de lustrumcommissie en museum de Lakenhal in de personen van de curator geschiedenis en de medewerker publiekszaken. Dit werd onder meer zichtbaar in het feit dat schoolgroepen twee weken voor de opening van de tentoonstelling op 30 september 2011 zijn ontvangen. Dit was op advies van de voorzitter, omdat in die periode scholen aandacht besteden aan het Leidens Ontzet. De opkomst van scholen na 3 oktober om een vaandel te maken viel, zoals de voorzitter had voorspeld, het museum een beetje tegen. Verder zijn ideeën, lesbrief en ontwerpmatrix van het museum aan de voorzitter voorgelegd en heeft de curator geschiedenis op advies van de voorzitter gekozen voor een ontwerples op school en niet in het museum. Volgens het museum heeft dit ook positief gewerkt. Aan de ontwerpen (en de selectie ervan) hebben leerlingen op eigen tempo kunnen werken. Dit was het advies van de

voorzitter die aangaf dat scholen in hun lesprogramma aandacht aan 3 oktober besteden. Daarnaast heeft de voorzitter ook de mogelijkheid gezien en gegeven om het project onderdeel te laten zijn van het grotere scholenproject dat de vereniging aanbood. De stadsschool vond het vaandelproject overzichtelijk. De tijd om het vaandel te realiseren was kort, maar de leerkracht zou ook geen langer durend project willen.

Nadat de invulling van het project was bepaald, was er minder sprake van gezamenlijk handelen tussen vereniging en museum. Het museum had meer aanwezigheid van de 3 October Vereniging in de tentoonstelling verwacht. Doordat de bestuurs- en commissieleden van de vereniging als vrijwilligers druk waren met de voorbereiding van de viering, bleek dit niet mogelijk. Wel waren 3 oktober leden op “het juiste” moment aanwezig om de vaandeloptocht op 30 september 2011 te realiseren.

Het project is inhoudelijk aangestuurd door curator (en stagiaire) en organisatorisch door de afdeling publiekzaken. Deze afdeling is normaal eerder betrokken, maar was door werkzaamheden in verband met een andere tentoonstelling niet bij het inhoudelijk deel betrokken. Bij de uitvoering van het project is gebruik gemaakt van een vaste pool van rondleiders en vrijwilligers die al aan het museum zijn verbonden. Wie uiteindelijk de begeleiding verzorgden, hebben de vrijwilligers zelf bepaald. De vrijwilligers die zichzelf hadden geselecteerd bleken allemaal lid van de 3 October Vereniging.

De stadsschool ondervond wel dat de door leerlingen bedachte ontwerpen niet volledig volgens plan uitgevoerd konden worden. Wellicht heeft dit te maken met de mediale vaardigheden van de vrijwilligers op het gebied van het maken van vaandels en de tijdsspanne van maximaal 45 minuten waarin ontwerp in vaandel moest omgezet worden.

Conclusies

Conclusies n.a.v. de analyse van de inhoud

Cultuuronderwijs zet een aspect van menselijk handelen centraal. In dit geval was dat de jaarlijkse viering van een voor de stad belangrijke historische gebeurtenis. In deze viering zijn de 3 October Vereniging en museum de Lakenhal belangrijk. In 2011 wordt dit versterkt door het 125 jarig jubileum van de vereniging waarvoor aandacht is binnen de Lakenhal en de vereniging. De vaandeltochten, die onderdeel van de historie van de vereniging zijn, hebben de inhoud bepaald. De nadruk ligt dan ook op het ontwikkelen van conceptualiseren door op een vaandel (voorwerp) een groepsidentiteit (onderwerp) vorm te geven (verbeelden).

Het project sluit aan bij de leerlingen die van jongs af aan bekend zijn met het vieren van Leidens Ontzet en waarvoor in het onderwijsprogramma van de Leidse scholen voorafgaand aan de viering ook aandacht is. De plek voor het Leidens Ontzet in het onderwijs is versterkt door het jaarlijkse Minikoraal en bijbehorende cd's met “gezongen geschiedenislessen”. Met het onderwerp voor cultuuronderwijs is aangesloten op leerlingen en onderwijs. Er is niet bewust aangesloten op hetgeen leerlingen van groep 8 al kunnen op het gebied van een vaandel maken. Dit is daarnaast begeleid door mensen die geen expert zijn op dit terrein. In de uitvoering is dit merkbaar geweest voor leerlingen, omdat bepaalde ideeën niet uitgevoerd konden worden (in de tijd die er voor stond).

Conclusies n.a.v. de analyse van de afstemming

Er is sprake van organisatorische afstemming dat door het sterke gedeelde referentiekader een inhoudelijke afstemming is geworden. Het Leidens Ontzet speelt een rol in het leven van de 3 October Vereeniging, de Lakenhal, de scholen, alle mensen die hierbij betrokken zijn en de leerlingen. Dit referentiekader is op schoolniveau versterkt door het Minikoraal dat de voorzitter heeft opgezet. De voorzitter, werkzaam in het onderwijs, wist waar het vaandelproject op aan kon sluiten. Met name zijn opmerking dat het project eerder moest plaatsvinden zorgde voor een aansluiting op het onderwijs.

Uit het referentiekader volgt het doel voor de scholen, namelijk reflecteren op het Leidens Ontzet en de 3 October Vereeniging - waarvan het jezelf als groep presenteren tijdens de viering een onderdeel is-.

Tussen de vereniging en de Lakenhal is vooral op goed vertrouwen geformaliseerd in gesprekken. Naar externen, zoals subsidiegevers, is er geformaliseerd met officiële documenten.

Het gezamenlijk handelen is, ondanks de weinige afspraken die officieel zijn vastgelegd, goed verlopen. Het museum had weliswaar meer van de 3 October Vereeniging in de tentoonstelling verwacht, maar dit heeft geen problemen veroorzaakt. Beide organisaties zijn binnen hun eigen taakstelling gebleven. Het museum wilde dat mensen vaandels maakten in de tentoonstelling en de vereniging wilde de vaandels zichtbaar maken tijdens de viering. Beiden hebben hun deel verzorgd.

Hoe ziet de bijdrage van het vaandelproject aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs eruit?

Het vaandelproject is een eenmalige activiteit omdat het project niet wordt herhaald door het museum. De stadsschool heeft de vaandels aan de leerlingen mee naar huis gegeven en de lesbrief is in 2012 niet hergebruikt. Ook de door leerlingen gemaakte vaandels zijn niet teruggekomen in de optocht naar het Minikoraal in 2012. Kortom, het was een eenmalig project over een bepaald deelaspect van de viering van het Leidens Ontzet en de 3 October Vereeniging.

Er is hier echter wel degelijk sprake van een bijdrage van een culturele instelling aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Binnen de Leidse scholen is namelijk jaarlijks aandacht voor het Leidens Ontzet. Dit wordt versterkt door het jaarlijkse Minikoraal waar veel groepen 7 en 8 uit Leiden en omstreken aan deelnemen. Het vaandelproject was in die zin een verdieping van de jaarlijkse aandacht voor het Leidens Ontzet (en het Minikoraal).

Het project leverde vooral een bijdrage aan een doorgaande leerlijn op het gebied van de historie van het Leidens Ontzet. Het is geen doorlopende leerlijn op het onderwerp groepsidentiteit – verbeeldend vormgeven in een voorwerp. Het verbeelden, het maken van een vaandel, staat in het teken van historisch besef en gaat niet om het beter kunnen verbeelden. Dat hier niet de nadruk op heeft gelegen is te zien aan de eindresultaten, die vooral een letterlijke overzetting van het ontwerp op een vaandel zijn. De vaandels zijn mooi, maar doen tegelijkertijd vermoeden dat de leerlingen onder begeleiding van beeldende experts iets extra's aan hun ontwerp en uitvoering hadden kunnen toevoegen. Het ontwerpen is begeleid door de groepsleerkracht en het maken door vrijwilligers met een historische interesse.

Casus 4: Muziekproject

Discipline: muziek

Culturele instellingen: fanfare / cultuureducatieve instelling

Samenvatting casus 4 Muziekproject

<p>Casus 4¹⁴ betreft een tweejarig muziekproject voor groep 1 t/m groep 8 dat start in september 2011 en dat wordt opgezet door een katholieke basisschool in samenwerking met de lokale fanfare. Het project wordt gefinancierd door de provincie Noord-Holland vanuit een regeling die scholen subsidieert om samenwerkingsverbanden in het kader van cultuureducatie aan te gaan.</p>	
AFSTEMMING	INHOUD
<p>Gedeeld referentiekader</p> <p>Er is sprake van een gedeeld referentiekader. Men kent elkaar uit het dorp en door eerdere werkervaringen.</p> <p>Er is een verbinding tussen de leerkracht van groep 1/2 en de fanfare, specifiek de voorzitter en dirigent van de fanfare. Na het wegvallen van de muziekschool in de regio heeft de leerkracht een tijd de blokfluitles na schooltijd verzorgd. De leerkracht werd met haar leerlingen uitgenodigd op te treden bij evenementen van de fanfare.</p> <p>Inhoudelijk wordt met name het referentiekader van de dirigent goed merkbaar in de school, door zijn affiniteit met de boomwhackers en de Yamaha blazersklas.</p> <p>De kerndoelen vormen geen gedeeld referentiekader voor de muziekdocenten. De school verzoekt de muziekdocenten zich in het materiaal voor de leerkrachten te verhouden tot de kerndoelen, maar dat gebeurt niet.</p> <p>Er lijkt sprake van doelen die op elkaar zouden kunnen aansluiten. De school wil een kwaliteitsverbetering van haar muziekonderwijs en de fanfare wil jeugdleden. In de praktijk blijkt het referentiekader van de fanfare en haar muziekdocenten dominant.</p>	<p>Onderwerp voor cultuuronderwijs</p> <p>Er wordt niet op een specifiek onderwerp gereflecteerd met het maken van muziek. De lessen en de samenwerking staan vooral in het teken van het fenomeen fanfare en de doorstroming naar de fanfare. Kinderen zijn dus vooral bezig met aspecten die belangrijk zijn voor het maken van muziek in een fanfare zoals blaasinstrumenten, slaginstrumenten, het leren van noten en het spelen van ritme.</p>
<p>Gezamenlijke doelbepaling</p> <p>Er is geen sprake van gezamenlijke doelbepaling. De doelen van de verschillende betrokkenen lijken wel in elkaars verlengde te liggen, maar sluiten uiteindelijk niet op elkaar aan.</p> <p>De voorzitter benadrukt dat haar doelstelling het doorstromen van leerlingen naar de fanfare is.</p> <p>De school, in de personen van de voormalige directrice, de leerkracht van groep 1-2 en de icc-er, willen dat de leerlingen muziekles krijgen en in aanraking komen met allerlei aspecten van muziek, zoals bewegen, zang en instrumenten.</p> <p>Het in het project gestelde doel is dat de leerkrachten de muzieklessen uiteindelijk zelfstandig kunnen uitvoeren.</p> <p>Wat precies bij leerlingen ontwikkeld zou kunnen en moeten worden, blijkt achteraf ook voor de leerkracht van groep 1-2 en de fanfarevoorzitter lastig te omschrijven.</p>	<p>Basisvaardigheden</p> <p>Groep 1-2 : De leerlingen zingen, bewegen en dansen op muziek en doen auditieve spelletjes (basisvaardigheden: waarnemen en in mindere mate verbeelden met het lichaam).</p> <p>Groep 3-4 : De leerlingen doen mee aan auditieve spellen (spelen op gehoor), zingen liedjes en verbeelden de tekst, bespelen instrumenten (onder meer xylofoon, bekken en trom), ontwerpen en bewegen op muziek (basisvaardigheden: waarnemen en verbeelden met het lichaam (luisteren, zingen), taal (zingen) grafische tekens (opschrijven, ontwerpen) en voorwerpen (instrumenten)).</p> <p>Groep 5-6-7-8: De leerlingen kijken naar dvd's over verschillende soorten blaas- en slaginstrumenten en orkest-gerelateerde onderwerpen (muziekles en repetitie). De leerlingen zingen liedjes over blaasmuziek en -instrumenten (hout- en koperblazers) en drummen. De leerlingen leren notenschrift. De leerlingen spelen ritmes en eenvoudige liedjes met onder meer blokfluit (groep 5) en boomwhackers (groep 6-7-8) op bestaand repertoire. Boomwhackers zijn eenvoudige slagwerkinstrumenten (basisvaardigheden: waarnemen en verbeelden met het lichaam, taal, voorwerpen (instrumenten) en grafische tekens (dvd en notenschrift)).</p> <p>Groep 7-8: De leerlingen kijken naar dvd's over verschillende soorten blaas- en slaginstrumenten en orkest-gerelateerde onderwerpen (muziekles en repetitie). De leerlingen zingen liedjes</p>

¹⁴ Voor deze casusbeschrijving zijn geïnterviewd: de adjunctdirecteur van de school, de leerkracht van groep 1-2 (initiatiefnemer), de voorzitter van de fanfare en een medewerker van de cultuureducatieve instelling (coördinator/consulent muziek).

	<p>over blaasmuziek en -instrumenten (hout- en koperblazers) en drummen. De leerlingen leren notenschrift. De leerlingen spelen ritmes met onder meer boomwhackers op bestaand repertoire. (basisvaardigheden: waarnemen en verbeelden in het medium lichaam, taal, voorwerpen (instrumenten) en grafische tekens (dvd en notenschrift))</p>
<p>Formaliseren De procesmatige formalisering: Er zijn gesprekken tussen de diverse betrokkenen (leerkracht groep 1-2, fanfarevoorzitster, dirigent, directeur school), er zijn gesprekken met andere partijen, zoals de medewerkster van de cultuureducatieve instelling en iemand van de gemeente. Vervolgens zijn er overleggen tussen de verschillende scholen in de gemeente en de fanfare en muziekvereniging en na subsidietoekenning tussen de betrokkenen van school (directeur, leerkracht groep 1-2 en icc-er) en de fanfare (voorzitster, dirigent en de drie muziekdocenten).</p> <p>De producten van de formalisering zijn: De notulen van de vergaderingen, de subsidie-aanvraag, mails tussen school en muziekdocenten, voorzitster fanfare en medewerker cultuureducatieve instelling en de lesoverzichten voor groep 3 t/m 8. Er is geen contract tussen school en culturele instelling opgesteld.</p>	<p>Media Lichaam, objecten, taal en grafische media (zie toelichting basisvaardigheden).</p>
<p>Gezamenlijk handelen: Op directie-, c.q. organiserend niveau, is sprake van gezamenlijk handelen, vooralten aanzien van organisatie ('Wie doet wat en waar halen we geld vandaan?').. Er is geen sprake van inhoudelijk gezamenlijk handelen. Gesprekken en overleggen gaan niet over de inhoud, over wat men precies bij leerlingen wil ontwikkelen, waarom op deze manier en waar men dan naartoe werkt in de komende jaren. Op uitvoerend niveau is er geen sprake van gezamenlijk handelen. Het streven is dat leerkrachten door de hulp van muziekdocenten in schooljaar 2011/2012, in schooljaar 2012/2013 zelfstandig de lessen kunnen geven. Hier wordt echter niet gericht aan gewerkt. De overzichten van de lessen bieden geen houvast aan de school om de lessen voort te zetten. Daarnaast is de de AMV-methode van <i>Windkracht 6</i>, die door de muziekdocenten wordt gebruikt, weliswaar geschikt voor het basisonderwijs, maar gericht op vakdocenten en niet op leerkrachten. De tweede methode waarvan gebruik wordt gemaakt, 'Moet je doen', is gericht op leerkrachten. Hierbij is het echter de vraag wat de toegevoegde waarde van de muziekdocente is; zij gebruikt deze methode, maar heeft ondersteuning nodig om het klassikaal lesgeven in de vingers te krijgen.</p>	<p>Aansluiting op leerlingen Er wordt niet bewust aangesloten bij de leerlingen en er wordt niet uitgegaan van wat de leerlingen op de school al kunnen. Volgens leerkrachten gaan de muziekdocenten uit van basiskennis van een gemiddeld kind en zijn de lessen te moeilijk. De adjunct-directeur stelt dat er geen reëel beeld is van de leerlingen op de school. Een aantal leerlingen van de school zit al in het jeugdorkest. Deze zijn niet persoonlijk bekend bij de voorzitster van de fanfare (zij kan het wel opzoeken in de ledenlijst). Deze leerlingen hebben ook geen andere positie in de lessen en er wordt ook niet bewust gewerkt aan verdieping van hun vaardigheden. Daarnaast valt op dat er door de muziekdocenten uit verschillende methodes wordt geput, die elk een specifieke doelgroep hebben. In groep 3-4 krijgen de leerlingen uit groep 4 ook lessen van groep 3. De argumentatie van de muziekdocent is dat de lessen voor groep 3 moeilijk genoeg zijn voor de leerlingen van groep 4. Hier is sprake van een aanpassing aan het niveau van de leerlingen gedurende de lessenserie.</p> <p>Samenhang met het onderwijs Er is geen sprake van samenhang met het onderwijsprogramma. De muziekdocenten zijn degenen die bepalen hoe de lessen eruit zien. De muziekdocenten vragen de school om een aantal methodes en instrumenten aan te schaffen met de belofte dat de leerkrachten het jaar erna een programma hebben wat zij zelfstandig kunnen uitvoeren.</p>
<p>Hoe ziet de bijdrage van het muziekproject aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs eruit? Er is geen sprake van een bijdrage van de fanfare aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Er is eerder sprake van een bijdrage van de school aan de fanfare. Het project wordt niet bedacht vanuit de gedachte wat een leerling op het gebied van muziek interessant vindt en kan ontwikkelen, maar vanuit de constatering dat er geen muziekschool in de buurt is. De school wil de leerlingen voor dit gemis iets bieden en de fanfare wil jeugdleden. Het project staat bijna volledig in dienst van de buitenschoolse blazersklas. Er is ook geen sprake van een doorlopende leerlijn, omdat er verschillende methodes worden gebruikt. De leidraad voor de lessen van groep 1 t/m 4 is de methode <i>Moet je doen</i>. Vanaf groep 5 t/m 8 werkt men vanuit het PEP-pakket en de bijbehorende AMV-methode. Bij groep 5 t/m 8 is er geen sprake van een doorlopende leerlijn muziek, omdat de leerlingen van de vier verschillende groepen exact dezelfde lessen krijgen. De cultuureducatieve instelling stelde voor een lesprogramma te ontwikkelen terugredenerend vanuit wat leerlingen dienen te beheersen om te kunnen functioneren in een blazersklas. Dit zou een doorgaande leerlijn kunnen worden. Over deze doorgaande leerlijn - nog steeds niet beredeneerd vanuit de leerlingen of de school - is echter niet nagedacht.</p>	

Uitgebreide beschrijving van casus 4 muziekproject

Inleiding

Deze casus¹⁵ betreft een tweejarig muziekproject voor groep 1 t/m groep 8 dat is gestart in september 2011 en dat is opgezet door een katholieke basisschool in samenwerking met de lokale fanfare. Het project is gefinancierd door de provincie Noord-Holland vanuit een regeling die scholen subsidieerde om samenwerkingsverbanden in het kader van cultuureducatie aan te gaan.

De school

De school is een katholieke school met zo'n 350 leerlingen in een dorp met 2800 inwoners. De gemeente waartoe het dorp behoort heeft een kleine 48.000 inwoners. De adjunct-directeur beschrijft de school als 'vrij traditioneel', wat wil zeggen dat er sprake is van klassikaal en frontaal onderwijs. De adjunct-directeur meldt wel dat men is gestart met het ontwikkelen van werken op drie verschillende niveaus ("zorg naar boven en beneden"). In 2012 is het kleine vrijwillige schoolbestuur overgenomen door een groter, professioneel bestuur met 19 scholen. Op dat moment zijn ook de adjunct-directeur en een nieuwe directeur aangetreden. Dit viel samen met het vertrek van de toenmalige directrice wegens ziekte. De aangetreden directie kreeg de opdracht de school onderwijsinhoudelijk en financieel op koers te krijgen. Binnen deze opdracht is de adjunct-directeur verantwoordelijk geworden voor het muziekproject.

Op school wordt aandacht besteed aan cultuur door middel van creatieve-circuits, waarin leerlingen verschillende technieken van verschillende kunstdisciplines krijgen aangeleerd. Daarnaast hebben zij met andere basisscholen een erfgoedproject ontwikkeld waarmee de kinderen de lokale geschiedenis leren kennen. Muziek krijgt op school speciale aandacht. Door het wegvallen van de muziekschool in de omgeving van de school is hier extra aandacht voor. Op de school is een icc-er. Het betreft een leerkracht van groep 1 -2. Zij is aan het einde van schooljaar 2011/2012 met zwangerschapsverlof gegaan¹⁶.

Het project is geïnitieerd door een andere leerkracht van groep 1-2. Na het verdwijnen van de muziekschool in de gemeente heeft zij een tijd blokfluitles na schooltijd verzorgd. Vanuit die rol heeft ze contact met de fanfare. Leerlingen uit de blokfluitles stroomden soms door naar het jeugdorkest van de fanfare.

Zowel de initiatiefneemster, icc-er als de voormalige directrice van de school hebben affiniteit met muziek.

Culturele instellingen

De culturele instellingen die bij dit project zijn betrokken, waren een cultuureducatieve instelling en de lokale fanfare. De fanfare bestaat uit 35 leden. Er zijn veel verschillende fanfares in de omliggende dorpen. De fanfare is voor de leerlingen in het dorp zichtbaar bij het inhalen van Sinterklaas, met Kerstmis, tijdens een bloemenevenement en soms tijdens een prom-concert met bekende Nederlanders in de lokale sporthal. De fanfare is net als andere orkesten in de regio door het verdwijnen van de muziekschool zelf muzieklessen aan

¹⁵ Voor deze casusbeschrijving zijn geïnterviewd: de adjunctdirecteur van de school, de leerkracht van groep 1 -2 (initiatiefnemer), de voorzitter van de fanfare en een medewerker van de cultuureducatieve instelling (coördinator/consulent muziek).

¹⁶ Deze leerkracht 1-2 die icc-er is, is niet geïnterviewd. Wanneer het in de analyse over de leerkracht 1-2 gaat, dan betreft het de initiatiefneemster van het project.

gaan bieden, in dit geval blaas- en slaginstrumentlessen. Leerlingen die hiervoor kiezen kunnen uiteindelijk in het jeugdorkest van de fanfare terecht komen en zo doorstromen naar de fanfare.

In deze casus wordt de fanfare, ondanks dat het een amateurinstelling is, ook beschouwd als culturele instelling. Zij hebben het meest de inhoud van het project bepaald door de inzet van hun muziekdocenten op school. Van de fanfare waren de voorzitter, de dirigent en drie docenten bij het project betrokken. De dirigent is tevens slagwerkdocent. Een docent - de vrouw van de dirigent die een onderwijsbevoegdheid heeft- gaf AMV aan groep 5 t/m 8. Een muziekdocent gaf AMV aan groep 3/4 en de instrumenten bugel en trompet. Een muziekdocent trad op als invalkracht.

De cultuureducatieve instelling heeft cursusaanbod voor particulieren, maar biedt ook projecten, cursussen en begeleiding aan scholen aan. In het verleden verzorgde deze instelling aanbod voor een groot deel van de provincie. Vanaf januari 2012 wordt zij alleen gefinancierd door de gemeente waar de instelling is gevestigd. De school heeft, in de persoon van de leerkracht van groep 1-2, op meerdere momenten steun gezocht bij de culturele instelling bij het opzetten en uitvoeren van dit project. De instelling heeft geprobeerd de steun te bieden, maar had hier geen officiële mogelijkheden voor. De cultuureducatieve instelling is door de school benaderd om mee te helpen de aanvraag te schrijven en op te treden als coördinator. Dit heeft de instelling niet gedaan. De medewerker heeft wel, als "vriendendienst", deelgenomen aan het overleg met school en fanfare. Ook heeft zij samen met een muziekdocente van de fanfare informatie verstrekt ten behoeve van het geven van muziekles in klassikaal verband. De muziekdocente gaf binnen het project les aan groep 3 en 4.

Muziekproject

Het doel van het project was leerlingen door middel van de inzet van professionele muziekdocenten hun muzikale talenten laten ontdekken en ontplooien. De school hoopte ook met het project de kwaliteit van het muziekonderwijs op school te verbeteren. In het eerste projectjaar werden de muziekdocenten van buitenaf de school binnengehaald met het doel de leerkrachten het schooljaar erna de lessen zelfstandig te laten uitvoeren.

De aanvraag voor de provincie liet voor de verschillende groepen de volgende opbouw zien:
groep 1-2: kennismaken met muziek
groep 3-4: spelen met muziek
groep 5 t/m 8: Samen muziek maken

In praktijk kregen de leerlingen uit groep 1-2 van hun eigen leerkracht les uit de methode *Moet je doen*. De lessen voor groep 3-4, gegeven door een muziekdocente, waren ook hoofdzakelijk gebaseerd op de methode *Moet je doen muziek* (groep 3-4) waarin aandacht bestaat voor zingen, bewegen op muziek, spelen en ontwerpen.

De lessen in groep 5 t/m 8 waren gericht op kennis over blaasmuziek en vaardigheden die nodig zijn om in een orkest te kunnen spelen zoals het beheersen van ritme en notenschrift. Voor deze lessen werd gebruik gemaakt van het door Kunstfactor ontwikkelde materiaal *Windkracht 6* -ter promotie van de blaasmuziek bij jongeren-. Het gaat om het op groep 5 gerichte PEP (Promotie & Educatie Project) -pakket en de bijbehorende AMV-methode. De *Windkracht 6* methodes voor groep 5 t/m 8 zijn op advies van de dirigent en zijn vrouw (AMV-docente) door de school aangeschaft. De methode *Moet*

je doen is op advies van de cultuureducatieve instelling door de school aangeschaft. De leerlingen kregen het eerste jaar 23 vrijdagen muziekles, groep 3-4 steeds 45 minuten, groep 5 t/m 8 50 minuten. Daarnaast konden leerlingen van groep 5 t/m 8 op de vrijdag in het creatieve circuit kiezen voor een muziekworkshop. Daarbij zaten leerlingen van verschillende leeftijden door elkaar.

Na schooltijd is door de fanfare een blazersklas opgericht, geïnspireerd op en met gebruikmaking van de methode van de Yamaha blazersklas. Deze blazersklas is in schooljaar 2011/2012 gestart met twintig leerlingen; aan het begin van schooljaar 2012/2013 bestaat de blazersklas nog uit acht leerlingen.

De muziekdocenten werkten met de leerlingen toe naar een feestdag van de school in juni 2012 waarbij elke groep en de blazersklas samen met de fanfare optrad. Een presentatie was tevens subsidievoorwaarde van de provincie.

Inhoud

Wat is het onderwerp?

Er was geen specifiek onderwerp waarop in muziek gereflecteerd werd, maar de lessen en de samenwerking stonden uiteindelijk vooral in het teken van het fenomeen fanfare en de doorstroming naar de fanfare. Kinderen zijn dus vooral bezig geweest met aspecten die belangrijk zijn voor het muziek maken in een fanfare, zoals blaasinstrumenten, slaginstrumenten, het leren van noten en het spelen van ritme.

Hoe en in welk medium wordt gereflecteerd?

Groep 1-2

De leerlingen zongen, bewogen en dansten op muziek en deden auditieve spelletjes.

Basisvaardigheden: waarnemen en in mindere mate verbeelden met het lichaam.

Groep 3-4

De leerlingen deden mee aan auditieve spellen (spelen op gehoor), zongen liedjes en verbeelden van de tekst, bespeelden instrumenten (onder meer xylofoon, bekken en trom), ontwierpen en bewogen op muziek

Basisvaardigheden: waarnemen en verbeelden met het lichaam (luisteren, zingen), taal (zingen) grafische tekens (opschrijven, ontwerpen) en voorwerpen (instrumenten).

Groep 5 t/m 8

De leerlingen keken naar dvd's over verschillende soorten blaas- en slaginstrumenten en orkest gerelateerde onderwerpen (muziekles en repetitie).

De leerlingen zongen liederen over blaasmuziek –en instrumenten (hout- en koperblazers) en drummen.

De leerlingen leerden notenschrift.

De leerlingen speelden ritmes en eenvoudige liedjes met onder meer blokfluit (groep 5) en boomwhackers (groep 6-7-8) op bestaand repertoire. Boomwhackers zijn eenvoudige slagwerkinstrumenten.

Basisvaardigheden: waarnemen en verbeelden met het lichaam, taal, voorwerpen (instrumenten) en grafische tekens (dvd en notenschrift).

Hoe wordt er aangesloten bij de ontwikkeling van kinderen van verschillende leeftijden? (aansluiting – vaardigheden en cultuur)

Er is niet bewust aangesloten bij de kennis en vaardigheden van leerlingen. Volgens leerkrachten gingen de muziekdocenten uit van basiskennis van een gemiddeld kind en waren de lessen te moeilijk. De adjunct-directeur stelt dat er geen reëel beeld was van de leerlingen op de school.

Op de school zitten een aantal leerlingen die al in het jeugdorkest zitten. Deze zijn niet persoonlijk bekend bij de voorzitter van de fanfare (zij gaf aan dit wel te kunnen achterhalen via de ledenlijst). Deze leerlingen hebben ook geen andere posities in de lessen gehad en er is ook niet bewust gewerkt aan verdieping van hun vaardigheden.

Daarnaast valt op dat er door de muziekdocenten uit verschillende methodes is geput die elk een specifieke doelgroep hebben. In groep 3-4 hebben de leerlingen uit groep 4 ook lessen bedoeld voor groep 3 gehad. De argumentatie van de muziekdocent was dat de lessen voor groep 3 moeilijk genoeg waren voor de leerlingen van groep 4. Hier is sprake van een aanpassing aan het niveau van de leerlingen gedurende de lessenserie. De lessen uit het PEP-pakket en de aanvullende AMV-methode voor groep 5 t/m 8 vallen op. Deze zijn ten eerste, zo bleek uit het lessenoverzicht aan het einde van schooljaar 2011/2012, voor groep 5, 6, 7 en 8 identiek. Ten tweede is het PEP-pakket door de ontwikkelaars ervan geoormerkt voor groep 5 en werd dit materiaal in het muziekproject ook aan de groepen 6, 7 en 8 aangeboden. De differentiatie die te zien was tussen de groepen is, naast het liedrepertoire, dat groep 6 blokfluitles kreeg en de overige groepen de boomwhackers (slaginstrumenten). Het gebruik van deze instrumenten is overigens opmerkelijk, omdat in de betreffende AMV-methode klokkenspel in plaats van blokfluit wordt geïntroduceerd om noten te leren. De ontwikkelaars lichten hun keuze toe op de website van Kunstfactor: "Het klokkenspel is een logische keuze gezien het muzikale voorstellingsvermogen en de motoriek van kinderen."

Hoe wordt aangesloten bij het onderwijsprogramma van de school? (samenhang)

Er is geen sprake van samenhang met het onderwijsprogramma. De muziekdocenten zijn degenen die bepaald hebben hoe de lessen eruitzien. De muziekdocenten hebben de school een aantal methodes en instrumenten laten aanschaffen met de belofte dat de leerkrachten het jaar erna een programma zouden hebben dat zij zelfstandig konden uitvoeren.

Afstemming

(Gedeeld) referentiekader

Er is sprake van een gedeeld referentiekader. Men kent elkaar uit het dorp en door eerdere werkervaringen. Er is een verbinding tussen de leerkracht van groep 1-2 en de fanfare, specifiek de voorzitter en dirigent van de fanfare. Na het wegvallen van de muziekschool in de regio heeft de leerkracht een tijd de blokfluitles na schooltijd verzorgd. De leerkracht werd met haar leerlingen uitgenodigd op te treden bij evenementen van de fanfare. De achterliggende gedachte van de fanfare was dat leerlingen door konden stromen naar de fanfare. Ook hebben de kinderen van de voorzitter van de fanfare op de school gezeten. De

dirigent is op eerdere momenten voor de fanfare in de school en klassen geweest. Bij diverse projecten hebben leden van de fanfare muziek gemaakt bij activiteiten van school zoals een circusvoorstelling voor leerlingen en ouders van groep 1-2.

De medewerker van de cultuureducatieve instelling is bekend met de school omdat zij in het verleden projecten voor de school heeft georganiseerd. In die hoedanigheid kent zij ook de leerkracht groep 1-2, die bij haar als een voor cultuur bevlogen leerkracht bekend staat. Zij komen elkaar ook tegen in de vrije tijd, omdat ze beiden in een koor zingen. In alle gesprekken komt de "cultuurarme" omgeving van de school (de regio) ter sprake. Dit is een referentiekader, een gegeven, dat een uitgangspunt was bij het organiseren van het project.

Inhoudelijk is met name het referentiekader van de dirigent goed merkbaar in de school door zijn affiniteit met de boomwhackers en de Yamaha blazersklas.

De kerndoelen zijn geen gedeeld referentiekader voor de muziekdocenten. De school heeft de muziekdocenten verzocht zich hiertoe te verhouden, maar hebben dat niet gedaan.

Er lijkt sprake van referentiekaders die op elkaar zouden kunnen aansluiten. De school wilde een kwaliteitsverbetering van haar muziekonderwijs. De fanfare wilde jeugdleden. In de praktijk bleek het referentiekader van de fanfare en haar muziekdocenten dominant.

Gezamenlijke doelbepaling

Er is geen sprake van gezamenlijke doelbepaling. Eerder was er, net als bij de referentiekaders, sprake van verschillende doelen die wel in elkaars verlengde lagen en goed op elkaar leken aan te sluiten. De voorzitter benadrukte dat haar doelstelling het doorstromen van leerlingen naar de fanfare was. De school, in de personen van de voormalige directrice, de leerkracht van groep 1-2 en de icc-er, wilden dat de leerlingen muzikles kregen en in aanraking kwamen met allerlei aspecten van muziek, zoals bewegen, zang en instrumenten. Het streven was dat de leerkrachten de muzieklessen uiteindelijk zelfstandig konden uitvoeren. Wat precies bij leerlingen ontwikkeld zou kunnen en moeten worden, blijken de leerkracht van groep 1-2 en de fanfarevoorzitter ook achteraf lastig te kunnen omschrijven. Genoemd wordt het maken, beleven en beluisteren van muziek. Welke muziek dan precies van belang is, kon de leerkracht niet aangeven.

De school verzocht de muziekdocenten bij het opstellen van lesplannen waarmee leerkrachten uiteindelijk zelfstandig les konden geven, rekening te houden met kerndoelen en tussendoelen, maar kreeg van de muziekdocenten geen antwoord op de vraag of zij met hun programma aandacht besteedden aan de componenten van het muziekonderwijs die in de Tule doelen zijn uitgesplitst. In de lesoverzichten van de muziekdocenten zijn geen kerndoelen aangehaald en geen doelen geformuleerd over hetgeen bij de leerlingen wordt ontwikkeld.

Formaliseren

- Voorafgaand aan de subsidietoekenning van het project

De kiem van het project lag bij een nieuwsbrief van het Fonds voor Cultuurparticipatie (FCP) van december 2009, waarin melding wordt gemaakt van de mogelijkheid om subsidie te krijgen voor een project met een vereniging. De leerkracht van groep 1-2 zag dit en sprak iemand van de fanfare aan met de vraag of dit interessant voor hen was. De fanfare bleek erg geïnteresseerd, omdat er altijd behoefte is aan jeugdleden. De leerkracht heeft een

mogelijke aanvraag met de fanfare toen besproken met de directrice van school die weer bij alle leerkrachten heeft gevraagd of er draagvlak voor het idee was. Dit bleek er te zijn.

In diezelfde periode heeft de leerkracht van groep 1-2 de cultuureducatieve instelling benaderd voor steun bij het schrijven van de aanvraag. De medewerker van de instelling heeft toen een door het FCP gehonoreerde aanvraag van een collega-instelling mogen doorsturen. Dit plan is de basis geweest van de aanvraag door de school. Tevens zijn de leerkracht en de voorzitter van de fanfare, omdat dit een voorwaarde van het FCP was, gaan praten met iemand van de gemeente (zijn portefeuille is niet meer bekend, in ieder geval geen cultuur of onderwijs). De gemeenteambtenaar wilde dat ook andere scholen uit de gemeente bij het project werden betrokken. Dit heeft men gedaan.

Er vonden vervolgens in de periode van januari t/m november 2010 vier bijeenkomsten met de verschillende scholen, de fanfare en nog een andere lokale muziekvereniging plaats. Deze overlegmomenten gingen hoofdzakelijk over de werving van gelden. Verder is er een bijeenkomst geweest met een afgevaardigde van de Yamaha blazersklas.

Begin 2010 werd een aanvraag bij het FCP ingediend, die is afgewezen wegens een te laag aangevraagd bedrag en vervolgens in mei 2010 opnieuw is ingediend. Uiteindelijk hoorde de school in december 2010 dat de aanvraag was afgewezen.

Tijdens de eerste vergadering van 2011 (bijeenkomst 5) wordt de afwijzing met de scholen, fanfare en muziekvereniging besproken en geconcludeerd dat muziekscholen als aanvrager meer kans hebben op een toekenning dan de fanfare die met vrijwilligers werkt. Deze conclusie is opmerkelijk omdat in de afwijzing wordt toegelicht dat er twijfels zijn over de vraag of het project voldoende is ingebed in de scholen. Tevens stond in de afwijzing dat niet duidelijk was wat men bij leerlingen wilde ontwikkelen. In de vergadering wordt vervolgens verder gepraat over een aanvraag bij de provincie en welke scholen nog mee willen doen. In maart 2011 (bijeenkomst 6), men was inmiddels een klein anderhalf jaar bezig, was er een overleg tussen twee scholen en de fanfare waarin de aanvraag bij de provincie en de betrokkenheid van de andere scholen wordt besproken. Besloten wordt dat dit de laatste vergadering is, als de subsidie door de provincie niet wordt toegekend. Uiteindelijk vroeg slechts één school bij de provincie aan.

- Na subsidietoekenning

Mei 2011 wordt de subsidie toegekend door de provincie. De muziekdocenten, die op de hoogte waren van de projectaanvraag en die hun medewerking hadden toegezegd, werden per mail door de leerkracht van groep 1-2 geïnformeerd en uitgenodigd voor deelname aan het project. De dirigent bleek al informeel door de voorzitter op de hoogte te zijn gebracht.

De volgende drie vergaderingen, van juni t/m september 2011, vonden plaats met de school – de leerkracht van groep 1-2, de icc-er en directrice-, de dirigent, muziekdocenten en voorzitter van de fanfare.

In het eerste overleg wordt de startdatum van het project genoemd en gebrainstormd over de inhoud. Dit was vooral een brainstorm over wat zou kunnen en welke methodes gebruikt zouden kunnen worden, en niet over de reden voor die inhoud en wat er bij leerlingen ontwikkeld kan worden. Tussentijds was er mailcontact tussen de dirigent en de leerkracht van groep 1-2 over welke docent in welke klas wat (AMV 1, AMV 2, Boomwhackers en slagwerk) gaat doen. Ook heeft de leerkracht 1-2 inhoudelijk advies aan de medewerker van de cultuureducatieve instelling gevraagd over een voorstel dat er van de muziekdocenten lag. De medewerker antwoordde per mail dat men goed moest kijken wat

men precies wilde bereiken en waar men naar toe werkte, wat in dit geval, zo stelde zij vast, de blazersklas was.

In juli 2011 sloot de medewerker van de cultuureducatieve instelling aan bij een overleg, omdat een voorwaarde van de provincie de betrokkenheid van de instelling is. De vragen die zij in haar mail had gesteld, hadden de muziekdocenten niet als positief ervaren. De medewerker stelde zich daarom terughoudend op en heeft ook meerdere malen gevraagd of haar hulp nog nodig was. In die periode heeft zij wel de muziekdocente die les moest gaan geven aan groep 3-4 op verzoek van de school ontvangen en advies over muziekles in klassikaal verband gegeven.

Dit tweede overleg in juli ging ook over de methodes, welke muziekdocenten betrokken waren en wat er nog aangeschaft moest worden. Groep 1-2 kreeg les van de eigen leerkrachten; waarover wordt niet genoemd. Groep 3 t/m 6 kreeg les uit de aangeschafte methodes. Men was verder voornemens kinderen uit groep 7, die niet meededen aan de blazersklas, en groep 8 aangepaste lessen uit de methode te geven. Met name de blazersklas wordt uitvoerig besproken. De helft van notulen gaat over deze klas. Ook het derde overleg (na toekenning en voor afvang van het project) in september 2011 gaat over organisatie: wie welke les, wanneer en hoe lang gaat geven. Ook in deze notulen is er ruime aandacht voor de blazersklas.

In september 2011 kregen de leerkrachten ter voorbereiding en inspiratie een workshop "boomwhackers".

- Gedurende het project (eerste jaar van het project)

Het project startte oktober 2011. Elke vrijdag kregen leerlingen muziekles en konden een muziekworkshop volgen binnen het creatieve circuit. Ook de blazersklas startte op vrijdag na schooltijd.

Gedurende het project zijn er twee vergaderingen van de school met de fanfare geweest. Uit de notulen en agenda blijkt dat een groot deel van de vergadertijd in beslag is genomen door de blazersklas. Over de binnenschoolse lessen wordt gezegd dat men enthousiast is en dat leerkrachten bij de muzieklessen aanwezig moeten zijn. Voor dit laatste punt wordt als ondersteunend argument aangevoerd dat dit een subsidievoorwaarde is. In december 2011 viel de directrice uit en in januari 2012 trad een nieuwe directie aan. In februari 2012 wordt er weer tussen school, muziekdocenten en fanfare overlegd. Dit overleg ging over organisatorische zaken in de lessen en financiën voor de voortzetting. Opmerkelijk is de aantekening dat er nagedacht moet worden over de te behalen doelen. In de notulen wordt tevens vermeld dat een muziekwerkgroep zich hierover gaat buigen. Het functioneren van deze muziekgroep is niet helemaal duidelijk. Tot aan het project bestond deze uit leerkracht groep 1-2, icc-er en directrice. Uiteindelijk bleef, door ziekte en zwangerschap, alleen de leerkracht groep 1-2 over. In de aanloop naar een presentatiemoment tijdens een feestdag op school, werd deze muziekgroep vervolgens bemand door twee andere leerkrachten, van wie inmiddels een niet meer werkzaam is op de school.

In maart 2012 worden door de adjunct-directeur gesprekken met de muziekdocenten, fanfarevoorzitster en leerkracht van groep 1-2 gevoerd om zicht te krijgen op de inhoudelijke en financiële kant van het project.

In juni 2012 is er het presentatiemoment op de feestdag waar alle kinderen en fanfare een muzikale bijdrage aan leverden.

- Na afloop van het eerste jaar

Na de feestdag op school liet de leerkracht groep 1-2 haar collega's het project evalueren. Hieruit komt een positief beeld naar voren. Kinderen zingen meer, weten meer van instrumenten, hun ritmegevoel is toegenomen en ze maken met plezier samen muziek, aldus de observaties van de leerkrachten. Wel gaven de leerkrachten aan behoefte te hebben aan inspiratie en voorbeelden om het schooljaar erna zelf aan de slag te kunnen. Juli 2012 heeft de adjunct-directeur met alle betrokkenen een overleg waarin hij de financiële situatie van het project op tafel heeft gelegd. De middelen zijn op en er ontbreekt een overzicht van wat er is gebeurd om het project door de leerkrachten het jaar daarop zelfstandig te laten uitvoeren.

In september 2012 ontving de adjunct-directeur van de dirigent en zijn vrouw vervolgens voor de groepen 5-6 en groep 7-8 elk twee a4tjes met per les puntsgewijs verwijzingen naar de methodes, met de boodschap dat dit voldoende houvast zou moeten geven. Ook de muziekdocente mailt de adjunct haar lesbeschrijvingen (zonder doelen). Per les ongeveer een A4. Er ontbreken een aantal lessen, omdat deze niet zijn uitgetypt, maar die kunnen, op verzoek, door haar ingescand en nagezonden worden.

De adjunct-directeur heeft twijfels over de bruikbaarheid van het materiaal voor de leerkrachten en heeft na overleg met de cultuureducatieve instelling besloten in schooljaar 2012/2013 de methode "Moet je doen Muziek" schoolbreed te introduceren.

- Tot slot

De procesmatige formalisering (gesprekken):

Er zijn gesprekken tussen de diverse betrokkenen (leerkracht groep 1-2, fanfare voorzitter, dirigent, directeur school), er zijn gesprekken met andere partijen zoals de medewerkster van de cultuureducatieve instelling en iemand van de gemeente. Vervolgens zijn er overleggen tussen de verschillende scholen in de gemeente en de fanfare en muziekvereniging en na subsidietoekenning tussen de betrokkenen van school (directeur, leerkracht groep 1-2 en icc-er) en de fanfare (voorzitter, dirigent en de drie muziekdocenten)

De producten van de formalisering (documenten) zijn de notulen van de vergaderingen, de subsidie-aanvraag, mails tussen school en muziekdocenten, voorzitters fanfare en medewerker cultuureducatieve instelling, de lesoverzichten voor groep 3 t/m 8. Er is geen contract tussen school en culturele instelling opgesteld.

Gezamenlijk handelen

Er was vooral sprake van gezamenlijk handelen ten aanzien van organisatie, wie doet wat en waar halen we geld vandaan? Er was geen sprake van inhoudelijk gezamenlijk handelen. Gesprekken en overleggen gingen niet over de inhoud, wat men precies bij leerlingen wilden ontwikkelen, waarom op deze manier en waar men dan naartoe wilde werken in de komende jaren.

Opvallend is dat het plan waarmee de subsidie is geworven niet werd omgezet in een werkdocument. Het kopje "ideeën/brainstormen" in de notulen van de eerste vergadering na de toekenning door de provincie, valt daarnaast op. Het lijkt of men pas gaat nadenken over de daadwerkelijke invulling na de toekenning van de subsidie. Dat is het moment waarop de inhoudelijke mensen, de muziekdocenten, zijn betrokken. In praktijk ging men vervolgens direct over op organiseren.

Een ander punt dat opviel is het ontbreken van een contract tussen fanfare c.q. muziekdocenten en school. Het gevolg is dat de muziekdocenten voor elk gewerkt uur,

waaronder ook de overleggen, facturen indienden. Ook de voorzitter van de fanfare diende een factuur in voor het maken van de notulen. De school in de personen van de directie en de leerkracht groep 1-2 gaven aan de grip inhoudelijk en financieel kwijtgeraakt te zijn.

Op klasniveau was er geen sprake van gezamenlijk handelen. Het streven was dat leerkrachten door de hulp van muziekdocenten in schooljaar 2011/2012, in schooljaar 2012/2013 zelfstandig de lessen zouden kunnen geven. Hier is echter niet gericht aan gewerkt. De overzichten van de lessen boden geen houvast aan de school om de lessen voort te zetten. Daarnaast is de AMV methode van *Windkracht 6*, weliswaar bruikbaar voor het basisonderwijs, maar gericht op vakdocenten en niet op leerkrachten. De methode 'Moet je doen' is gericht op leerkrachten. Hierbij is weer de vraag wat de toegevoegde waarde van de muziekdocente was die deze methode gebruikte en ondersteuning nodig had om het klassikale lesgeven an sich in de vingers te krijgen.

Conclusies

Conclusies n.a.v. de analyse van de inhoud

De inhoud is vooral gericht op de doorstroming van leerlingen naar de fanfare. Ondanks dat de school vooral de kwaliteit van de muzieklessen wilde verbeteren, is veel tijd gestoken in lessen ten behoeve van het spelen van "fanfare-instrumenten". Dit is vooral merkbaar in de lessen van groep 5 t/m 8. De leerlingen van groep 5 t/m 8 worden ritmisch ontwikkeld, leren het notenschrift, over blaas- en slaginstrumenten en het bespelen van deze instrumenten. De leerlingen van groep 1 t/m 4 volgden de methode 'Moet je doen' en richten zich op zingen, muziek maken, muziek vastleggen en op muziek bewegen. De nadruk ligt op mediale vaardigheden, vaardigheden om muziek te maken zoals noten lezen en instrument bespelen.

Er is niet bewust aansluiting gezocht bij wat leerlingen al konden of waar hun interesse lag. Ook is er geen sprake van samenhang met het onderwijs. De muziekdocenten hebben bepaald welke methodes en instrumenten de school in komen en zijn daarmee gaan werken. Deze lessen zijn na het eerste schooljaar in een overzicht gepresenteerd aan de school met de aanname dat de leerkrachten daar zelfstandig mee aan de slag zouden moeten kunnen.

Conclusie n.a.v. de analyse van de afstemming

Er is veel afgestemd tussen school en fanfare, maar deze afstemming ging vooral over geld (werving) en hoe het project te organiseren. Er is in beperkte mate afgestemd tussen school en cultuureducatieve instelling (en fanfare). Dit had vooral te maken met het feit dat de cultuureducatieve instelling geen taakstelling meer heeft de school te helpen. Op (bijna) persoonlijke titel heeft de medewerker van de cultuureducatieve instelling geprobeerd de school inhoudelijk te steunen.

Er was sprake van een gedeeld referentiekader, doordat men elkaar informeel- in de kleine gemeenschap waartoe de school behoort- kende. Dit heeft het wellicht lastig gemaakt zakelijk met elkaar om te gaan. In dit geval heeft het ertoe geleid dat de doelstelling van de fanfare de overhand heeft gekregen. Men is niet gericht met elkaar nagegaan wat men bij leerlingen wilde ontwikkelen. Dit is overigens wel aan de orde gesteld door het Fonds (bij de eerste aanvraag), de cultuureducatieve instelling en adjunct-directeur, maar niet opgepakt.

De gesprekken en documenten zijn zoals gezegd überhaupt niet gegaan over de inhoud, maar over de organisatie, vooral over de organisatie van de blazersklas. Het

resultaat is het werken met overdrachtsdocumenten met lesverwijzingen waarin elke informatie over het waarom van deze lessen, het doel en een aanduiding van waar men naartoe werkt ontbreekt.

Hoe ziet de bijdrage van het muziekproject aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs eruit?

Er is geen sprake van een bijdrage van de fanfare aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Er is eerder sprake van een bijdrage van de school aan de fanfare. Het project is niet bedacht vanuit de gedachte wat een leerling op het gebied van muziek interessant vindt en kan ontwikkelen; het is bedacht vanuit de gedachte dat er geen muziekschool in de buurt is. De school wilde de leerlingen voor dit gemis iets bieden en de fanfare wilde jeugdleden. Het project staat bijna volledig in dienst van de buitenschoolse blazersklas.

Ten tweede is er geen sprake van een doorlopende leerlijn, omdat er verschillende methodes worden gebruikt. De leidraad voor de lessen van groep 1 t/m 4 is de methode 'Moet je doen'. Vanaf groep 5 t/m 8 werkte men vanuit het PEP-pakket en de bijbehorend AMV methode. Bij groep 5 t/m 8 is er geen sprake van een doorlopende leerlijn muziek omdat de leerlingen van de vier verschillende groepen exact dezelfde lessen kregen.

De cultuureducatieve instelling stelde het idee aan de orde om vanuit de blazersklas terug te denken en zo de lessen in het binnenschoolse vorm te geven. Dit had een doorgaande leerlijn kunnen worden. Over deze doorgaande leerlijn, nog steeds niet vanuit leerlingen of de school zelf gedacht, is echter ook niet nagedacht.

Casus 5: beestenmuseumles (A) en taalmuseumles (B)

Disciplines: beeldende kunst en taal

Culturele instelling: kunstmuseum

Samenvatting casus 5 Beesten -en taalmuseumles

<p>Deze casus¹⁷ betreft twee verschillende museumlessen van een beeldend kunstmuseum voor groep 3 en 4, een over beesten afgebeeld in beeldende kunst (A) en een over begrippen die in een kunstmuseum en de beeldende kunst belangrijk zijn (zoals sokkel, portret en landschap) (B). Beide museumlessen vinden plaats in het museum en bestaan uit een interactieve rondleiding en aansluitend een workshop van een half uur.</p>	
AFSTEMMING	INHOUD
<p>Gedeeld referentiekader</p> <p>Er is in een heel beperkte mate sprake van een gedeeld referentiekader.</p> <p>Er is geen gedeeld referentiekader op persoonlijk en schoolniveau. Er is summier contact tussen museum en scholen in het kader van beide museumlessen. Alleen in de voorbereidende fase van de taalmuseumles is er sprake van uitwisseling tussen medewerkers van het museum en de leerkrachten van de klankbordgroep voor het basisonderwijs. Deze leerkrachten geven echter les op een montessorischol en zijn dus niet representatief voor het basisonderwijs. Daarnaast blijkt de leerkracht van groep 3-4 op deze montessorischol niet op de hoogte van de deelname van zijn collega's aan de klankbordgroep. Zijn contact met een stagiaire bij het museum verloopt per e-mail.</p> <p>Wel is er enigszins sprake van een gedeeld referentiekader; het museum zoekt naar een aansluiting op de scholen door rekening te houden met beleid waar de scholen mee te maken hebben, zoals het gemeentelijk beleid waarbij de nadruk op taalonderwijs ligt. Ook het bestuderen van de taalmethodes van het onderwijs en uitwisseling met de bibliotheek over taallessen en ervaringen met taaleducatie vormen manieren om aan te sluiten op het referentiekader van de school.</p>	<p>Onderwerp voor cultuuronderwijs</p> <p>In beide programma's gaat het om het beschouwen van kunst in het (een) museum. De nadruk in de museumlessen ligt op een vaardigheid, het praten over kunst. Waarover de kunst gaat is minder belangrijk. Bij de beesten-museumles is het uitgangspunt dieren en de taalmuseumles gaat over beeldende kunst in een museum.</p> <p>De beesten-museumles heeft als onderwerp beesten die afgebeeld zijn op beeldende kunstwerken. Met behulp van de dieren wordt het verhaal dat op het kunstwerk staat verteld. Met de oudste leerlingen gaat men dieper in op de symbolische betekenis van het dier in het kunstwerk, alhoewel de onderwijsmedewerker heeft ervaren dat dit soms te abstract is voor deze leeftijdsgroep.</p> <p>Bij de taalmuseumles zijn de onderwerpen museum en beeldende kunst, en daarbij specifiek begrippen die relevant zijn bij het praten over het museum en beeldende kunst. In de pilotfase van het project die aan dit project vooraf is gegaan, was het onderwerp emoties die kunnen worden waargenomen in beeldende kunst.</p>
<p>Gezamenlijke doelbepaling</p> <p>Er is geen sprake van gezamenlijke doelbepaling. In de brochure van het museum waaruit de scholen het aanbod selecteerden staan geen doelstellingen weergegeven. Op de internetsite van het museum staan de doelstellingen wel weergegeven.</p> <p>De doelstelling van het museum met de beestenmuseumles is kennismaking met het museum en met beeldende kunst. Het doel van het museum met de taalmuseumles is dat "kinderen nieuwe woorden en begrippen in een betekenisvolle context toepassen en begrijpen" met behulp van kunst.</p> <p>De leerkrachten van de scholen geven aan dat zij het museumbezoek gebruiken om de blik van de leerlingen te verruimen.</p>	<p>Basisvaardigheden</p> <p>Beide museumlessen starten met een interactieve rondleiding, waarbij de leerlingen de door de rondleidster geselecteerde kunstwerken beschouwen en er aan de hand van vragen van de rondleidster over spreken. Daarnaast voeren de kinderen kleine, met name waarnemings-, opdrachten van de rondleidster uit en luisteren ze naar "het verhaal" dat de rondleidster vertelt. De leerlingen kijken en zoeken naar aanleiding van sommige vragen gericht naar kunstwerken (receptieve waarneming en verbeelding, media: taal en voorwerpen).</p> <p>In de verwerking van de beestenmuseumles maken de leerlingen zelf een beest (productieve verbeelding, medium: voorwerp).</p> <p>In de verwerking van de taalmuseumles spelen enkele kinderen een geleid verhaal na, waarin de woorden uit de interactieve rondleiding terugkomen (productieve verbeelding, medium: lichaam en voorwerpen).</p> <p>Voorafgaand aan de les in het museum ontvangen de leerkrachten een lesbrief om het bezoek voor te bereiden.</p> <p>De voorbereiding van de beestenmuseumles in de lesbrief is vooral gericht op wat de kinderen in het museum gaan zien. De leerlingen krijgen daarnaast opdrachten, waarbij ze enerzijds</p>

¹⁷ Gesproken is met een senior medewerker educatie en een onderwijsmedewerker van de afdeling educatie van het museum. Op twee basisscholen is gesproken met de leerkracht van groep 4. Op een school is gesproken met de algemeen coördinator van de school. Met deze algemeen coördinator en een deel van groep 4 is de onderzoeker meegegaan met de taalmuseumles die op 7 maart 2013 in het museum door hen werd gevolgd

	<p>nadenken over welke dieren ze kennen en welk dier ze zouden willen zijn (groot dier, snel dier) en anderzijds hoe dieren in gezegden (en kunst) worden gebruikt om iets te verduidelijken (receptieve conceptualisering, medium: taal).</p> <p>Voorbeelden van voorbereidingsactiviteiten in de lesbrief van de taalmuseumles zijn het maken van een gedicht over het museum (productieve verbeelding, medium taal) of een debat over gedrag in en de functie van een museum (productieve conceptualisering, medium: taal). De activiteiten zijn gericht op het praten over het museum en kunst (productieve conceptualisering, medium: taal) en op een beeldende verwerking van een beschrijving van een kunstwerk (dat daarna getoond wordt) (productieve verbeelding, medium: voorwerp).</p>
<p>Formaliseren Formaliseren als proces Er is een moment sprake van formalisering als proces, door het gesprek met de klankbordgroep over een pilot voor een taalmuseumles. Vervolgens wordt er geformaliseerd op papier.</p> <p>Producten van formalisering zijn: De brochure, inschrijving door de school via internet, het mailcontact over het te plannen museumbezoek met planner, het pilotproject met de stagiaire en tot slot een evaluatieformulier van het museum.</p>	<p>Media Lichaam, objecten en taal (zie toelichting basisvaardigheden).</p>
<p>Gezamenlijk handelen Er is geen sprake van gezamenlijk handelen. Het museum ontwikkelt en de scholen nemen af.</p>	<p>Aansluiting op leerlingen Bij de beestenmuseumles wordt aangesloten bij de leerlingen door te kiezen voor het onderwerp beesten. Dit spreekt de doelgroep aan (en hier kiezen scholen het programma op uit). De kennis over dieren wordt geactiveerd naar aanleiding van de opdrachten in de lesbrief. De symboliek die de beesten vertegenwoordigen in het kunstwerk wordt weliswaar aangestipt in de lesbrief, maar niet benadrukt in de museumles, omdat dit niet aansluit bij de leerlingen. Er wordt vooral ingegaan op de uitstraling van dieren (boos, gemeen, lief) die gebruikt worden om een verhaal te vertellen. Met de vaardigheden die leerlingen al beheersen om een beest met een bepaalde uitstraling te maken, wordt niet bewust rekening gehouden.</p> <p>Met de taalmuseumles wordt gepoogd aan te sluiten op de vaardigheden van de leerlingen, specifiek op de taalontwikkeling. Dit is bijvoorbeeld terug te zien in de dramaverwerking van deze taalmuseumles. De museummedewerker geeft aan dat uit onderzoek bekend is dat een begrip beter onthouden wordt als er niet alleen over gepraat wordt (taal), maar het ook verwerkt wordt in een ander medium zoals lichaam. Met andere woorden: het begrip toepassen bij het spelen van een geleid verhaal. "Er komen verschillende vaardigheden bij kijken, het is taalgebruik, het is mimiek, het is beweging, en op verschillende manieren wordt er zo inhoud gegeven, wordt het begrip vormgegeven", aldus de onderwijsmedewerker. In de uitvoering blijkt echter dat de begrippen maar door enkele kinderen worden "toegepast". Slechts één leerling mag bijvoorbeeld op een sokkel een beeld nadoen, waarna hij/zij vervolgens een kwartier zo staat. Niet alle kinderen krijgen de kans de begrippen met hun lichaam te verwerken. Dit valt ook de twee leerkrachten van school 1 en 2 en de coördinator van school 3 op. Volgens de leerkracht zouden de begrippen meer betekenis krijgen als <u>alle</u> leerlingen ze zouden kunnen uitbeelden. Dit laatste wordt ook benoemd door de leerkracht en coördinator van de andere scholen. De leerkracht van school 2 vindt ook dat leerlingen gedurende de rondleiding deze begrippen al zouden kunnen uitbeelden (en op die manier verdiepen)</p>

	<p>Samenhang met het onderwijs</p> <p>Er wordt met de museumlessen niet aangesloten bij het onderwijsprogramma van de scholen. Het is niet ingepast in een regulier onderwijsprogramma. De leerkrachten passen het museumbezoek in hun eigen onderwijsprogramma in.</p> <p>Bij de taalmuseumles wordt vooral het bezoek aan het museum met bij behorende regels door de leerkrachten voorbereid. Na afloop van het museumbezoek worden vooral de in het museum behandelde begrippen besproken. Bij de beestenmuseumles wordt door een school een verbinding gelegd met een beeldende les uit de methode “Moet je doen” die vergelijkbaar is met de workshop in het museum.</p> <p>Het museum probeert met de taalmuseumles wel aan te sluiten op het onderwijs. Dit programma wordt namelijk ontwikkeld naar aanleiding van de aandacht van de politiek voor taal (en rekenen) in het onderwijs.</p> <p>Het museum probeert ten tweede een aansluiting te maken door de suggestie van de leerkracht van de pilotschool voor een gerichtere keuze van bepaalde woorden bij de kunstwerken over te nemen. In het pilotproject lag de nadruk op woorden die over emoties gingen. In het uiteindelijke programma ligt de nadruk op woorden die aan een museum en beeldende kunst zijn gerelateerd. De suggestie resulteert in een betere aansluiting op de onderwijsaanpak (de aandacht voor de ontwikkeling van woordenschat), maar niet in een aansluiting op het onderwijsprogramma met betrekking tot de specifieke begrippen. De begrippen die behandeld worden in het museum, worden bepaald door het museum.</p>
<p><i>Hoe ziet de bijdrage van de beestenmuseumles en taalmuseumles aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs eruit?</i></p> <p>Er is enigszins sprake van een bijdrage aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Het uitgangspunt van beide programma's is een (hernieuwde) kennismaking met beeldende kunst en het museum. Dit is iets wat scholen ook erg belangrijk vinden, waarmee ze een brede doelstelling, namelijk het vergroten van het blikveld van de leerlingen, nastreven. Het bezoek wordt door de leerkrachten in de klas verwerkt. Deze verwerking is vooral een reactie op de lesbrief en hetgeen men gezien en gehoord heeft in het museum. In aanloop naar het bezoek besteedt de leerkracht vooral aandacht aan de regels in het museum en de verwachtingen van leerlingen. Van de museumtaalles laten leerkrachten de begrippen na het bezoek terugkomen in lessen. In het geval van de beestenmuseumles geeft de leerkracht een les uit de methode “Moet je doen”. De leerkrachten realiseren dus een doorlopende leerlijn voor hun leerlingen, maar bepalen de inhoud van deze leerlijn niet. Uit de analyse blijkt dat er mogelijkheden zijn om te zorgen voor samenhang met het onderwijsprogramma. Zo kunnen de leerkrachten beter geïnformeerd worden over de begrippen die behandeld worden of in staat worden gesteld om een keuze te maken uit begrippen die naar hun mening relevant zijn voor hun leerlingen.</p>	

Uitgebreide beschrijving van casus 5 beesten- en taalmuseumles

Inleiding

Deze casus¹⁸ betreft twee museumlessen voor groep 3 en 4 van een museum voor beeldende kunst, een over beesten (casus 5A) afgebeeld in beeldende kunst en een over begrippen die in een kunstmuseum en de beeldende kunst belangrijk zijn (zoals sokkel, portret en landschap) met het doel te werken aan de taalvaardigheid van kinderen (casus 5B). Beide museumlessen vonden plaats in het museum en bestaan uit een interactieve rondleiding en aansluitend een workshop van een half uur.

De beestenmuseumles richtte zich op het ontdekken van beesten in de kunstwerken in het museum. Als verwerking maakten de kinderen een lief of gemeen fantasiebeest. Het project is ontwikkeld door een voormalig educatief medewerker van het museum. De eerste gegevens die over deze museumles bij het museum bekend zijn, stammen uit 2003. Het aantal scholen dat de museumles heeft afgenomen is door de overgang van registratie via excel naar een digitaal boekingsstelsel niet te reconstrueren. De museumles is in de tussentijd wel aangepast aan de wisselende collectie.

De taalmuseumles introduceerde leerlingen tijdens een interactieve rondleiding in het praten over kunst en begrippen die belangrijk zijn voor een museum en beeldende kunst zoals de begrippen canvas, kwasten, portret, landschap, stilleven en horizon. Als verwerking volgde een dramales waarin de begrippen in een geleid verhaal terugkwamen en door een aantal kinderen werden nagespeeld. De taalmuseumles is in schooljaar 2011/2012 ontwikkeld, getest door een pilotschool en medio maart 2013 in schooljaar 2012/2013¹⁹ door twee andere scholen afgenomen²⁰.

Culturele instelling

De culturele instelling is een kunstmuseum. De afdeling educatie is gecombineerd met de afdeling publieksbegeleiding. Deze afdeling heeft 4,5 fte, waarvan 0,8 fte voor aanbod voor onderwijs (van primair onderwijs tot wetenschappelijk onderwijs en de buitenschoolse opvang). Voor de casus is gesproken met een senior medewerker van de afdeling (die een dag in de week aan het museum is verbonden) en de onderwijsmedewerker. De senior medewerker houdt zich bezig met het beleid op hoofdlijnen. Zij signaleert beleidswijzigingen van de overheden en eventuele wijzigingen in het educatieve aanbod. De taalmuseumles is een reactie op de nadruk die de (lokale) overheid legt op taal en rekenen. De onderwijsmedewerker is verantwoordelijk voor het ontwikkelen van programma's en de dagelijkse gang van zaken zoals de aansturing van rondleiders en eventuele inhoudelijke vragen van scholen. Zij heeft de taalmuseumles ontwikkeld. De onderwijsmedewerker begeleidt tweejaarlijks een stagiaire bij het uitvoeren van een kwalitatief onderzoek onder de scholen naar aanleiding van een specifieke onderzoeksvraag over het educatieve aanbod van het museum. Een stagiaire van de docentopleiding beeldend heeft in het kader van de taalmuseumles onder begeleiding van de onderwijsmedewerker een onderzoek gedaan naar de taalontwikkeling van kinderen en het contact onderhouden met de pilotschool. Naast het tweejaarlijkse onderzoek heeft het museum een klankbordgroep met leerkrachten

¹⁸ Gesproken is met een senior medewerker educatie en een onderwijsmedewerker van de afdeling educatie van het museum. Op twee basisscholen is gesproken met de leerkracht van groep 4. Op een school is gesproken met de algemeen coördinator van de school. Met deze algemeen coördinator en een deel van groep 4 is de onderzoeker meegegaan met de taalmuseumles die zij 7 maart 2013 in het museum volgden.

²⁰ Alle drie de scholen zijn gesproken voor deze casestudie.

basisonderwijs en een klankbord voor het voortgezet onderwijs. In de klankbörgroep basisonderwijs zitten twee leerkrachten van de pilot-school van de taalmuseumles. Het museum heeft hen gevraagd pilot-school te worden. Daarnaast heeft het museum een cultuurcoach in dienst die werkzaam is op twee scholen. Tot slot onderhoudt een planner van het museum het contact voor praktische zaken met scholen.

Scholen

In het kader van deze casus is gesproken met de drie scholen die medio maart 2013 alle drie de taalmuseumles hebben gevolgd. Twee van deze scholen hebben ook de beestenmuseumles afgenomen. De school die alleen de proefversie van de taalmuseumles heeft gevolgd, is de pilotschool. Geen van de drie de scholen heeft een interne cultuurcoördinator.

De pilotschool (1) is een openbare Montessorischool in een grote stad. Op de school zit, mede door een ouderinitiatief, een sociaal-economisch en cultureel gemêleerde populatie. Het schoolgebouw staat in een wijk met goedkope huurwoningen en duurdere koopwoningen. De school is qua leerlingaantallen groeiende. De school heeft een muziekdocent in dienst, heeft een nauwe samenwerking met de muziekschool en biedt als brede school een divers aanbod, zoals muziek en filosofie. Tussen het schoolprogramma en het brede schoolaanbod is een verbinding. Daarnaast zijn er culturele uitstapjes. Waar men naartoe gaat is afhankelijk van de leerkracht. Op deze school is gesproken met de groepsleerkracht van groep 3-4. Hij is erg geïnteresseerd in muziek en beeldende kunst en neemt zijn leerlingen jaarlijks mee naar het museum. De leerkracht in groep 5-6 is de contactpersoon voor de culturele instellingen. Zij is door het museum benaderd om pilotschool voor de taalmuseumles te worden en heeft haar collega gevraagd aan het pilot-project deel te nemen. Uit het gesprek met het museum blijkt dat deze leerkracht met een andere collega in de klankbörgroep voor het basisonderwijs van het museum zit. Bij de groepsleerkracht van groep 3-4 was dit niet bekend. Groep 3-4 is in september 2011 naar het museum geweest voor de pilot museumles.

In een kleine randgemeente van de stad staat basisschool (2) met eveneens een gemêleerde leerlingengroep. Deze kleine school staat ook precies tussen goedkope huurflats en een wijk met middenklasse koopwoningen. De school profileert zich met dansante vorming. Dit is ooit ingebracht door een leerkracht van groep 1 die zelf een dansschool had. Het profiel wordt gedragen door het team. Aangezien de pensioenleeftijd van "dansleerkracht" in zicht komt, is voor de voortgang van het schoolprofiel een lerares voor groep 2 aangenomen die zowel de dansakademie als de pabo heeft afgerond. Daarnaast krijgen de kinderen van de verschillende groepen jaarlijks van een lokale cultuureducatieve instelling negen lessen in een kunstdiscipline. Groep 4 krijgt negen lessen drama. Ook op deze school selecteren leerkrachten zelf hun culturele activiteiten. De ouderraad bekostigt deze 'extra' activiteiten. Gesproken is met de lerares van groep 4, die een dag in de week ook intern begeleider is. Beide museumlessen zijn door haar geselecteerd. Groep 4 is in januari 2012 naar de beestenmuseumles geweest. De leerkracht heeft dit bezoek door persoonlijke omstandigheden niet kunnen begeleiden. In januari 2013 heeft zij wel een groep 4 mee begeleid naar de taalmuseumles.

De derde openbare basisschool (3) bevindt zich in een achterstandswijk in een kleine gemeente in de buurt van de stad. Op deze school is gesproken met de algemeen coördinator. Zij is verantwoordelijk voor de brede school, maar ook voor de coördinatie van ander buitenschools aanbod. De school richt zich met allerlei activiteiten op de

taalontwikkeling van de leerlingen. De kinderen bezoeken via school allerlei plekken om de context van hetgeen waarover zij leren aan den lijve te zien en ervaren. Of zoals de coördinator vertelt: “Als je een kind wilt leren wat het begrip horizon is, moet je ze de zee laten zien.” De school heeft goede contacten met de bibliotheek en het lokale kunstmuseum. Naar dit museum gaan elk jaar alle groepen. De overige bezoeken aan culturele instellingen organiseert de coördinator op verzoek van de leerkrachten. De coördinator benadert ook de leerkrachten zelf met interessant aanbod. In september 2011 heeft een leerkracht zelfstandig een bezoek naar het museum georganiseerd, waar de kinderen de beestenmuseumles hebben gevolgd. Deze leerkracht is niet meer werkzaam op school. De taalmuseumles die plaatsvond op 7 maart 2013 heeft de coördinator georganiseerd op verzoek van de leerkracht van groep 4. Deze leerkracht wilde graag een museum bezoeken, maar is uiteindelijk niet mee geweest, omdat zij op de dag van het bezoek ziek was.

Analyse inhoud

Wat is het onderwerp?

In beide programma's gaat het om het beschouwen van kunst in het (een) museum. De nadruk in de museumlessen lag op een vaardigheid, het praten over kunst. Waarover de kunst gaat is minder belangrijk. Bij de beestenmuseumles is het uitgangspunt dieren geweest en de taalmuseumles ging over beeldende kunst in een museum.

De beesten-museumles heeft als onderwerp beesten die afgebeeld zijn op beeldende kunstwerken. Met behulp van de dieren wordt het verhaal dat op het kunstwerk staat verteld. Met de oudste leerlingen ging men dieper in op de symbolische betekenis van het dier in het kunstwerk, alhoewel de onderwijsmedewerker heeft ervaren dat dit soms te abstract is voor deze leeftijdsgroep.

Bij de taalmuseumles is het onderwerp museum en beeldende kunst, specifiek begrippen die relevant zijn wanneer je praat over het museum en beeldende kunst. In de pilotfase van het project waren het emoties die kunnen worden waargenomen in beeldende kunst.

Hoe en in welk medium wordt gereflecteerd?

Beide museumlessen startten met een interactieve rondleiding, waarbij de leerlingen de door de rondleidster geselecteerde kunstwerken beschouwden en er aan de hand van vragen van de rondleidster over spraken. Daarnaast voerden de kinderen kleine, met name waarnemings-, opdrachten van de rondleidster uit en luisterden naar “het verhaal” dat de rondleidster vertelde. De leerlingen hebben naar aanleiding van sommige vragen gericht naar kunstwerken gezocht en gekeken (receptieve waarneming en verbeelding, media: taal en voorwerpen).

In de verwerking van de beestenmuseumles maakten de leerlingen zelf een beest. (productieve verbeelding, medium: voorwerp). In de verwerking van de taalmuseumles speelden enkele kinderen een geleid verhaal na waarin de woorden uit de interactieve rondleiding terugkwamen (productieve verbeelding, medium: lichaam en voorwerpen). Voorafgaand aan de les in het museum ontvingen de leerkrachten een lesbrief om het bezoek voor te bereiden.

De voorbereiding van de beestenmuseumles in de lesbrief is vooral gericht op wat de kinderen in het museum gaan zien. De leerlingen kregen daarnaast opdrachten waarbij ze enerzijds nadachten over welke dieren ze kenden en welk dier ze wilden zijn (groot dier, snel dier) en anderzijds hoe dieren in gezegden (en kunst) worden gebruikt om iets te verduidelijken (receptieve conceptualisering, medium: taal).

Voorbeelden van voorbereidingsactiviteiten in de lesbrief van de taalmuseumles waren het maken van een gedicht over het museum (productieve verbeelding, medium taal) of het voeren van een debat over gedrag in en functie van een museum (productieve conceptualisering, medium: taal). De activiteiten waren gericht op het praten over het museum en kunst (productieve conceptualisering, medium: taal) en op een beeldende verwerking van een beschrijving van een kunstwerk (dat daarna getoond wordt) (productieve verbeelding, medium: voorwerp).

Hoe wordt er aangesloten bij de ontwikkeling van kinderen van verschillende leeftijden? (aansluiting – vaardigheden en cultuur)

Bij de beestenmuseumles is aangesloten bij de leerlingen door te kiezen voor het onderwerp beesten. Dit spreekt de doelgroep aan en hier kozen de scholen het programma op uit. De kennis over dieren werd geactiveerd naar aanleiding van de opdrachten in de lesbrief. De symboliek die de beesten vertegenwoordigen in het kunstwerk is aangestipt in de lesbrief, maar niet benadrukt in de museumles. Dit sloot volgens het museum niet aan bij de leerlingen. Er werd vooral ingegaan op de uitstraling van dieren (boos, gemeen, lief). Met de reeds aanwezige vaardigheden van leerlingen om een beest met een bepaalde uitstraling te maken werd niet bewust rekening gehouden.

Met de taalmuseumles is gepoogd aan te sluiten op de vaardigheden van de leerlingen, specifiek op de taalontwikkeling van leerlingen. Dit is bijvoorbeeld terug te zien in de dramaverwerking van deze taalmuseumles. De museummedewerker gaf aan dat zij uit onderzoek weten dat een 'begrip' beter onthouden wordt door een verwerking in een ander medium: het begrip, naast erover te praten (taal), toepassen bij het spelen van een geleid verhaal (lichaam). "Er komen verschillende vaardigheden bij kijken, het is taalgebruik, het is mimiek, het is beweging, en op verschillende manieren wordt er zo inhoud gegeven, wordt het begrip vormgegeven", aldus de onderwijsmedewerker. In de uitvoering bleek echter dat de begrippen maar door enkele kinderen werden "toegepast". Bijvoorbeeld: slechts een leerling mag op een sokkel een beeld nadoen en staat zo vervolgens een kwartier. Niet alle kinderen kregen de kans de begrippen met hun lichaam te verwerken. Dit is ook de twee leerkrachten van school 1 en 2 en de coördinator van school 3 opgevallen.

De taalmuseumles is ontwikkeld op basis van gesprekken met de lokale bibliotheek over taallessen en taalonderwijs, een onderzoek van een stagiaire naar taalmethodes in school, door inspiratie op te doen uit bestaande kinderprogramma's, kinderboeken, taalmethodes –en spellen en een onderzoek naar de integratie van taaleducatie van leerlingen voortgezet onderwijs in museumeducatie.

De museummedewerkers gaven daarnaast aan dat met een interactieve rondleiding, bij zowel de taalmuseumles als de beestenmuseumles, een poging is gedaan bij de achtergrond van leerlingen aan te sluiten. Dit wil zeggen dat de rondleider leerlingen door vragen te stellen de gelegenheid geeft te reageren vanuit hun eigen referentiekader. Dat hiermee niet altijd wordt aangesloten bij de leerlingen laat het hiernavolgend voorbeeld²¹ zien. In de rondleiding van de taalmuseumles wilde de rondleider het onderscheid tussen

²¹ Van deze rondleiding op 7 maart 2013 en dit moment zijn beeldopnames beschikbaar.

fantasie en realisme benoemen. Een jongen reageerde met associaties op de werken in de zaal. Een van de associaties bij een kubistisch werk was 'spiegels'. Een andere jongen gaf vervolgens op de vraag 'wat is realistisch?' het antwoord 'spiegelen'. Een ander meisje wilde vervolgens iets vertellen over het woord spiegelen. Dit kapte de rondleidster af, omdat ze een definitie van realisme wilde horen. De coördinator van de school gaf later aan dat de kinderen in de muziekles meerdere weken met het begrip spiegelen bezig waren geweest. Dit was een herinnering waar de rondleidster niet op in kon gaan omdat ze er niet van op de hoogte was.

De leerkrachten waren over het algemeen positief over de rondleiders van het museum. Met name de aansluiting op de leerlingen is genoemd. Hier worden dan vooral de pedagogisch didactische kwaliteiten van de rondleider bedoeld zoals goed stemgebruik, afwisselende werkvormen en enthousiasme.

Hoe wordt aangesloten bij het onderwijsprogramma van de school? (samenhang)

Er werd met de museumlessen niet aangesloten bij het onderwijsprogramma van de scholen. Het is niet ingepast in een regulier onderwijsprogramma. De leerkrachten pasten het museumbezoek in hun eigen onderwijsprogramma in.

Bij de taalmuseumles werd vooral het bezoek aan het museum met bijbehorende regels door de leerkrachten voorbereid. Na afloop van het museumbezoek werden vooral de in het museum behandelde begrippen besproken. Bij de beestenmuseumles werd door school 2 een verbinding gelegd met een beeldende les uit de methode "Moet je doen" die vergelijkbaar was met de workshop in het museum. Meer samenhang had bij deze school gerealiseerd kunnen worden op het gebied van drama. De kinderen uit groep 4 van deze school krijgen, zoals gezegd, elk schooljaar negen lessen drama. De leerkracht had nu niet bewust gekozen voor de dramaverwerking bij de taalmuseumles, maar zou er in de toekomst ook niet voor kiezen. Volgens haar zat er door de korte tijdspanne geen diepgang in de workshop. In de dramalessen op school ligt de focus op naar elkaar kijken, emoties uiten, werkvormen met muziek en de eigen verbeelding van het kind. In de dramaworkshop in het museum hebben enkele leerlingen enkele begrippen zoals een beeld en een museumbezoeker, kort verbeeld. Volgens de leerkracht hadden de begrippen meer betekenis gekregen als alle leerlingen ze hadden kunnen uitbeelden. Dit laatste werd ook benoemd door de leerkracht en coördinator van de andere scholen. De leerkracht van school 2 vond ook dat leerlingen gedurende de rondleiding deze begrippen al hadden kunnen uitbeelden (en op die manier verdiepen).

Het museum heeft met de taalmuseumles wel geprobeerd aan te sluiten op het onderwijs. Dit programma is namelijk ontwikkeld naar aanleiding van de aandacht van de politiek voor taal (en rekenen) in het onderwijs. Het museum heeft ten tweede een aansluiting proberen te maken door de suggestie van de leerkracht van de pilotschool voor een gerichtere keuze van bepaalde woorden bij de kunstwerken over te nemen. In het pilotproject lag de nadruk op woorden die over emoties gingen. In het uiteindelijke programma lag de nadruk op woorden die aan een museum en beeldende kunst zijn gerelateerd. De suggestie resulteerde in een betere aansluiting op de onderwijsaanpak (de aandacht voor de ontwikkeling van woordenschat), maar niet in een aansluiting op het onderwijsprogramma met betrekking tot de specifieke begrippen. De begrippen die behandeld zijn in het museum zijn bepaald door het museum. De coördinator van school 3 vond dat de leerkracht meer bij de keuze van de begrippen betrokken moet worden. De leerkracht weet, zo stelde de coördinator, welke begrippen op dat moment relevant zijn

voor de leerlingen. Daarnaast werd in de voorbereidende lessen in de lesbrief van de taalmuseumles niet gecommuniceerd welke begrippen precies in de museumles behandeld worden. Wel werden een aantal woordbeeldkaarten aan de scholen verstrekt met daarin een aantal begrippen die in het museum aan de orde kunnen komen.

Analyse afstemming

(Gedeeld) referentiekader

Van een gedeeld referentiekader was in een heel beperkte mate sprake. Er was geen gedeeld referentiekader op persoonlijk en schoolniveau. Het contact tussen museum en onderwijs voor beide museumlessen was summier. Alleen in de voorbereidende fase van de taalmuseumles was er sprake van uitwisseling met de leerkrachten in de klankbordgroep. Deze leerkrachten geven echter les op een Montessorischool en zijn dus niet representatief voor het basisonderwijs. Daarnaast is de leerkracht 3-4 op de pilotschool niet op de hoogte van de deelname van zijn collega's aan de klankbordgroep en verliet zijn contact met het museum via mailwisseling met een stagiaire.

Wel is er enigszins sprake van een gedeeld referentiekader omdat het museum zoekt naar een aansluiting op de scholen door rekening te houden met beleid waar de scholen mee te maken hebben zoals het gemeentelijk beleid waarbij de nadruk op taalonderwijs ligt. Ook het bestuderen van de taalmethodes van het onderwijs en uitwisseling met de bibliotheek over taallessen en ervaringen met taaleducatie waren manieren om aan te sluiten op het referentiekader van de school.

Gezamenlijke doelbepaling

Er was geen sprake van gezamenlijke doelbepaling. In de brochure van het museum waaruit de scholen het aanbod selecteerden staan geen doelstellingen weergegeven. Op de internetsite van het museum staan de doelstellingen wel weergegeven.

De doelstelling van het museum met de beestenmuseumles is kennismaking met museum en beeldende kunst. Het doel van het museum met taalmuseumles is dat met behulp van kunst (kunst als middel) "kinderen nieuwe woorden en begrippen in een betekenisvolle context toepassen en begrijpen".

De leerkrachten van de scholen gaven aan dat zij het museumbezoek gebruikten om de blik van de leerlingen te verruimen. De leerkracht van school (1), de pilotschool, had geen specifiek doel met de uitbreiding van de woordenschat en specifieke begrippen. De leerkracht van school (2) selecteerde de beestenmuseumles om de fantasie van de leerlingen te stimuleren. De taalmuseumles werd gekozen om de woordenschat gerelateerd aan het museum uit te breiden. Deze leerkracht vertelde dat kinderen ooit in de cito toets het woord 'lijst' niet herkenden. De coördinator van school (3) weet niet precies op basis waarvan de beestenmuseumles is gekozen. De leerkracht die hiervoor heeft gekozen is niet meer werkzaam op school. De taalmuseumles is geselecteerd om de woordenschat uit te breiden. Het ging hierbij net als bij school 1 niet om bepaalde woorden.

Formaliseren

Er was geen tot weinig direct contact tussen de school en het museum. De scholen hadden vooral te maken met de planner. Dit contact verliep via de mail. Het contact tussen de

leerkracht van de pilotschool en het museum verliep ook per mail via een stagiaire van de docentopleiding beeldend.

- Voorafgaand

De leerkrachten en coördinator selecteerden het aanbod uit de brochure van het museum en benaderden via de website van het museum de planner. De planner bepaalde, daarbij rekening houdend met de voorkeursdatum van de scholen, wanneer de scholen konden komen en wisselde via mail uit tot de afspraak was gepland. De scholen ontvingen daarna een lesbrief.

De leerkracht van groep 4 van de pilotschool is benaderd door een collega, die weer als lid van de klankbordgroep door het museum was benaderd, om deel te nemen aan een pilot van de taalmuseumles.

- Gedurende

De leerlingen werden opgehaald door een bus van het museum en vervolgens in het museum ontvangen door twee rondleiders. Tijdens de geobserveerde les was er geen interactie tussen rondleiders en begeleiders van de school (leerkrachten en ouders).

- Achteraf

De scholen ontvingen na afloop per mail een evaluatieformulier. De leerkracht van de pilotschool heeft de taalmuseumles uitgebreid geëvalueerd op een evaluatieformulier. Naar aanleiding van deze schriftelijke evaluatie is er via de mail nog doorgevraagd door de stagiaire.

- Tot slot

Er was een moment sprake van formalisering als proces door het gesprek met de klankbordgroep over een pilot voor een taalmuseumles.

Vervolgens is er geformaliseerd op papier. Producten van formalisering zijn de brochure, inschrijving door de school via internet, het mailcontact over het te plannen museumbezoek met planner, het pilotproject met de stagiaire en tot slot een evaluatieformulier van het museum.

Gezamenlijk handelen

Er was geen sprake van gezamenlijk handelen. Het museum ontwikkelde en de scholen namen af.

Conclusies

Conclusies n.a.v. de analyse van de inhoud

De nadruk lag in beide museumlessen op het praten over kunst. De lessen waren dus vooral gericht op het aanleren van deze vaardigheid.

Dieren zijn onderwerp van natuuronderwijs. Hoe wij als mensen omgaan met dieren of er betekenis aan geven is een aspect van cultuuronderwijs. In dit project bleek het te gaan om de culturele waarde, specifiek de symbolische betekenis van de beesten in de kunstwerken. De kennis over dieren (natuur) werd aangestipt in de lesbrief en kon vrijblijvend door de leerkrachten behandeld worden. De symbolische waarde van de dieren

werd minder benadrukt in de museumles, omdat in tegenstelling tot het onderwerp beesten, symboliek minder aansluit op de doelgroep (leerlingen van groep 3-4). De nadruk is gelegd op de uitstraling van de dieren (gemeen, vriendelijk) en van daaruit wordt het verhaal in het kunstwerk verteld. In de workshop lag vervolgens de nadruk op deze kenmerken van dieren en hoe je die kunt vormgeven in een beest. Het ging dan uiteindelijk niet meer om de beeldende kunst die de leerlingen hebben gezien.

De museumtaalles ging over de begrippen die gerelateerd zijn aan een museum en beeldende kunst. Deze woorden werden tijdens een rondleiding besproken en in een dramaworkshop in een context geplaatst in de vorm van een geleid verhaal met daarin de begrippen uit de rondleiding. Echter slechts enkele kinderen mochten in het geleid verhaal een woord uitbeelden. Daardoor ervaren niet alle kinderen het begrip met hun lichaam.

Bij beide museumlessen waren de leerkrachten verantwoordelijk voor de samenhang. Zij bereiden met behulp van de lesbrief de leerlingen op het bezoek voor en kwamen terug op wat ze gezamenlijk gezien en gehoord hadden in het museum.

Conclusies n.a.v. de analyse van de afstemming

Er is geen sprake van afstemming tussen scholen en museum. Er is geen persoonlijk contact en uitwisseling over het aanbod. Scholen hebben vooral via mail contact met de planner of een stagiaire van het museum.

Ook de pilotschool heeft, naast het contact via de klankbordgroep, bij de daadwerkelijke ontwikkeling en pilot van de taalmuseumles geen direct contact met de museummedewerker gehad.

Er werd door het museum wel afgestemd op beslissingen die politiek worden genomen en die consequenties voor scholen hebben. Het museum heeft de taalmuseumles ontwikkeld omdat de politiek vindt dat er meer aandacht voor taal in het basisonderwijs moet zijn. Dit zou gezien kunnen worden als een gedeeld referentiekader tussen scholen en museum. Er is echter geen sprake van gezamenlijke doelbepaling over wat men als school en museum op het gebied van woordenschat wil of zou moeten ontwikkelen.

Hoe ziet de bijdrage van de beestenmuseumles en taalmuseumles aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs eruit?

Er is enigszins sprake van een bijdrage aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Het uitgangspunt van beide programma's is een (hernieuwde) kennismaking met beeldende kunst en het museum. Dit is iets wat de scholen ook erg belangrijk vonden, waarmee ze een brede doelstelling, namelijk het vergroten van het blikveld van de leerlingen, nastreefden. Het bezoek is door de leerkrachten in de klas verwerkt. Deze verwerking is vooral gebaseerd op de lesbrief en gaat in op wat men gezien en gehoord heeft in het museum. In aanloop naar het bezoek besteedde de leerkracht vooral aandacht aan de regels in het museum en de verwachtingen van leerlingen. In de museumtaalles lieten leerkrachten de begrippen na het bezoek terugkomen in lessen. In het geval van de beestenmuseumles heeft de leerkracht een les vervangen uit de methode "Moet je doen". De leerkrachten realiseerden dus een doorlopende leerlijn voor hun leerlingen, maar bepaalden de inhoud van deze leerlijn niet.

Er liggen mogelijkheden om te zorgen voor samenhang met het onderwijsprogramma. Zo kunnen de leerkrachten beter geïnformeerd worden welke begrippen precies behandeld worden of aangegeven welke begrippen zij denken dat relevant zijn voor zijn of haar leerlingen.

Daarnaast had het museum meer kunnen nagaan hoe zij meer rekening kan houden met de voorkennis van de leerlingen. Leerlingen van school 2 hadden bijvoorbeeld al veel ervaring met drama en de leerlingen van school 3 gingen ook jaarlijks naar een ander kunstmuseum.

Bijlage 6

Format voor een lessenserie gebaseerd op Wiggins en McTighe (2006)

Gewenste resultaten	
Doelen:	
Essentiële inzichten:	Essentiële vragen:
De leerling weet (onderwerp):	De leerling kan (vaardigheden):
Assessment bewijs	
Wat laat de leerling zien?	Welk bewijs is er nog meer?
Met welke criteria wordt dit beoordeeld?	
Leerplan voor een lessenserie	
Leeractiviteiten per les(week)	
Aanvullende expertise die gewenst is	

Bijlage 7

Onderzoeksproces ontwerpgerichte studie (hoofdstuk 7)

Inleiden in cultuurtheorie, UbD en ontwerpen

Om de consultants de leerplannen te leren ontwerpen zijn ze door de onderzoeker in zes sessies ingeleid in de theoretische achtergronden van het op deze manier ontwerpen. Deze sessies waren door de onderzoeker ontworpen met behulp van UbD. In de eerste vier sessies lag de nadruk op het redeneren met de cultuurtheorie en UbD over en vanuit de visie van twee voorbeeldscholen. In de laatste twee sessies is een start gemaakt met het maken van het leerplan voor de geselecteerde scholen.

Er is bekeken wat er van de school bekend was via internet en welke informatie de 'KCR Schoolscan Cultuureducatie' opleverde. Deze scan is een dienstverlening van het KCR en wordt gemaakt op basis van gesprekken met alle leden van het schoolteam. Het geeft een beeld van de heersende praktijk en gedachten over het onderwijs aan de leerlingen, het huidige programma, de wensen, de mogelijkheden en de aandachtspunten voor de school voor het verdiepen en verankeren van hun cultuuronderwijs. Een eerste denkrichting voor de school werd uitgezet op basis van deze schoolscan en informatie van de internetsite van de school. Daarnaast werden vragen aan de school geformuleerd om nog beter zicht te krijgen op de leerlingenpopulatie, de wensen en de behoeften van de school.

De producerende en distribuerende culturele instellingen waren bij deze fase van het opleiden van de consultants en in de eerste fase van het ontwerpen nog niet betrokken. Op basis van de eerste contouren van het leerplan (visie en na te streven inzichten) werd in de eerste ontwerpfase wel door de onderzoeker en consultants nagedacht over de producenten en distributeurs die zouden kunnen bijdragen aan het leerplan of wiens expertise gewenst zou zijn voor het leerplan.

Hierna volgt een uitgebreide beschrijving van het hele ontwerpproces tot en met het evalueren.

Ontwerpfase 1 en 2: Intermediair en school

De ontwerpfase heeft ongeveer zes maanden geduurd en is op te delen in vier fases.

In de eerste fase bestond het ontwerpteam uit de twee consultants en de onderzoeker. In deze fase zijn onder meer de vragen die naar aanleiding van de schoolscan ontstonden, voorgelegd aan de school. De inzichten uit deze eerste gesprekken zijn meegenomen in het eerste ontwerp-leerplan.

In de tweede fase zijn er meerdere gesprekken met de school gevoerd. Met wie en de mate waarin varieerde per school. In deze tweede fase ontwierpen de consultants vervolgens zelfstandig het leerplan voor hun school en kregen hierop van de onderzoeker feedback vanuit de cultuurtheorie en UbD. Deze fase was met name gericht op het helder

krijgen van de essentiële inzichten die leerlingen in de groep kunnen beheersen. Daarnaast werd door de onderzoeker en consultant beredeneerd welke onderwerpen, vaardigheden en media in relatie tot de leerlingen onderdeel van het leerplan zijn.

Ontwerpfase 3: Betrokkenheid producenten en distributeurs

In de derde fase zijn verschillende producerende en distribuerende instellingen bij het ontwerpen betrokken. Aan hen is het concept-leerplan voorgelegd. Deze gesprekken zijn voeding geweest voor het verder ontwerpen van de leerplannen door de consultants.

De producerende en distribuerende culturele instellingen zijn geselecteerd op basis van behoefte van de school of de consultant. In het geval van 't Prisma werd de selectie bepaald door de wens van de school. Voor De Globetrotter bleek de vraag naar een specifieke expertise van de consultant leidend. Daarna is gekeken naar het onderscheid tussen de producenten en de distributeurs. De voor De Globetrotter geselecteerde culturele instellingen zijn producenten, instellingen die mensen helpen cultuur te produceren. Het gaat om SKVR en Hofplein Rotterdam. De bij 't Prisma betrokken instellingen zijn de distributeur Villa Zebra¹ en Maas Theater en Dans (MaasTD), die zowel producent is van voorstellingen én distributeur van eigen en andermans producties. In het geval van MaasTD en Villa Zebra hebben zij gezamenlijk binnen het CmK-project 'Stel je voor 010'² hun expertise ontwikkeld om basisschoolleerlingen te ondersteunen cultuur te produceren. Op basis van deze expertise zijn ze door de basisschool geselecteerd.

De vierde fase: Evaluatie

De evaluatie van de leerplannen vond plaats in focusgesprekken met betrokkenen en experts onder leiding van de onderzoeker en de programmaleider Begeleiding & Onderzoek van het KCR. De betrokkenen zijn leden van het schoolteam van 't Prisma en De Globetrotter en een vertegenwoordiger vanuit de hierboven genoemde distribuerende en producerende culturele instellingen. De experts (zie bijlage 1) werden gevraagd vanwege hun deskundigheid:

- als intermediair of vanuit onderwijs en intermediaire culturele instelling. Dit waren de intermediaire collega-instellingen van het KCR, de stedelijke intermediair Mocca (Amsterdam) en de provinciale intermediair Kunstgebouw (Zuid-Holland);³
- in en met het basisonderwijs. De deelnemers waren twee ict'ers van twee kunstzinnige basisscholen en de muziekdocent van de Pabo Thomas Moore;⁴

¹ De onderzoeker is tevens bestuurslid bij Villa Zebra. Toen duidelijk werd dat Villa Zebra een van de betrokken instellingen zou worden, heeft de onderzoeker het KCR, de betrokken scholen en het bestuur van Villa Zebra hierover expliciet geïnformeerd en de beide rollen met de grootste zorgvuldigheid voortgezet.

² Het CmK-project 'Stel je voor 010' is ontwikkeld door MaasTD, Villa Zebra en KCR en wordt uitgevoerd door docenten via MaasTD en Villa Zebra.

³ Naast deze beide instellingen was een directrice van een basisschool in Gelderland uitgenodigd. Zij was tot voor kort werkzaam bij de Gelderse intermediair. Deze schooldirectrice is afzonderlijk door de onderzoeker geïnterviewd.

⁴ Naast de ict'ers waren er ook twee schooldirecteuren uitgenodigd die ervaring hebben met het profileren van hun school met cultuuronderwijs. Zij waren helaas op het laatste moment verhinderd.

- in het distribueren van cultuur. Het gaat om de Rotterdamse distribuerende culturele instellingen Beeldende Kunst en Openbare Ruimte (BKOR) en Concertgebouw De Doelen;⁵
- met het gebruik van de cultuurtheorie voor onderzoek naar onder meer de ontwikkeling van kinderen en het ontwerpen van cultuuronderwijs. De cultuurtheorie-experts konden helaas niet deelnemen aan een focusgesprek. Zij zijn onafhankelijk van elkaar over de leerplannen geïnterviewd. De expertise bevindt zich op de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van leerlingen van 4 tot 10 jaar, het ontwerpen van onderwijs met de cultuurtheorie van Van Heusden en het doen van onderzoek met de cultuurtheorie.

Ter voorbereiding op de focusgesprekken heeft een proefevaluatie met medewerkers van het KCR plaatsgevonden. Op basis van deze proef is de aanpak van de uiteindelijke focusgesprekken aangepast. In eerste instantie wilde ik puntsgewijs de criteria nalopen en om een onderbouwing vragen van het oordeel (sic) of het leerplan relevant, consistent en bruikbaar is. Deze vragen bleken te groot en het vereiste meer tijd om de context en de inhoud van de leerplannen te vatten. Daarom is er uiteindelijk voor gekozen de leerplannen en het ontstaan van de leerplannen in de focusgesprekken toe te lichten en aan te geven vanwege welk criterium de experts waren gevraagd, om vervolgens een open gesprek aan te gaan. Achteraf werden de bevindingen ten aanzien van de verschillende criteria geduid. Tot slot zijn de leerplannen in een informeel gesprek voorgelegd aan de programmaleider sociale integratie van de Onderwijsinspectie. Dit gesprek gaf zicht op toekomstige ontwikkelingen ten aanzien van onderwijsinspectie waartoe scholen zich met de leerplannen kunnen verhouden. Ik kom hier in mijn conclusies (hoofdstuk 8) op terug.

In de focusgesprekken is geëvalueerd met de evaluatiecriteria. De criteria die aan de orde kwamen zijn:

- Relevantie van het leerplan voor de leerlingen. Hier is vooral door de betrokken scholen en de cultuurtheoretische experts naar gekeken.
- Consistentie, logica, opbouw en samenhang in het leerplan. Hier is ook vooral door de betrokken scholen en de cultuurtheoretici naar gekeken.
- Bruikbaarheid voor basisscholen en culturele instellingen. Hier is door alle betrokkenen en experts naar gekeken.

De evaluaties resulteerden in suggesties en aandachtspunten ter aanscherping van de leerplannen. Deze aandachtspunten en suggesties zijn terug te vinden in de paragrafen 7.4.2 en 7.4.3.

⁵ Naast deze beide instellingen, zijn nog vier andere instellingen benaderd. Een instelling gaf expliciet aan zich niet te richten op het basisonderwijs. Door twee andere instellingen werd niet gereageerd. Een andere instelling zou deelnemen aan het gesprek. Door ziekte was de medewerker van deze instelling echter verhinderd om deel te nemen.